NO
PAPER
RIGHTS

REIMPRESSION
INTERDITE

Law vs. Learning

Examination for Discovery

Proceedings of the Conference Held in Vancouver 19—21 June 1988

Edited by
William Crawford
Assistant Editor
Helen Lightbown

Le Droit c. l'Étude

Recherche des faits

Actes de la conférence tenue à Vancouver du 19 au 21 juin 1988

Sous la direction de
William Crawford
avec la collaboration de
Helen Lightbown

© 1989

Canadian Law Information Council
for the Public Legal Education Association of Canada
Le Conseil canadien de la documentation juridique
pour l'Association canadienne de la vulgarisation de l'éducation juridique

ISBN
0-921481-03-9

92-03348/

Public Legal Education Association of Canada

L'Association canadienne de la vulgarisation de l'éducation juridique

PUBLIC LEGAL EDUCATION ASSOCIATION OF CANADA

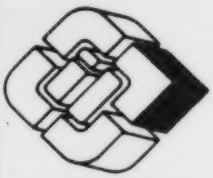
PLEAC is a nation-wide organization of individuals and organizations established to promote all aspects of public legal education.

Its objects are: to support and advance communication among people interested in public legal education, to encourage cooperation among people interested in public legal education, to promote the development of the discipline of public legal education, to further opportunities for professional development in public legal education

ASSOCIATION CANADIENNE DE LA VUGARISATION DE L'ÉDUCATION JURIDIQUE

L'ACVÉJ est un groupement national de personnes et d'organismes qui a été mis sur pied afin de promouvoir tous les aspects de la vulgarisation de l'éducation juridique.

Ses objets sont les suivants : appuyer et améliorer les communications entre les personnes qui s'intéressent à la vulgarisation de l'éducation juridique ; encourager la coopération entre les personnes qui s'intéressent à la vulgarisation de l'éducation juridique ; promouvoir le domaine de la vulgarisation de l'éducation juridique ; faciliter le perfectionnement professionel dans le domaine de la vulgarisation de l'éducation juridique.



Canadian Law Information Council
Conseil canadien de la documentation juridique

The **Canadian Law Information Council** wishes to thank the following for their ongoing support of its research and development work:

Federal Department of Justice • The governments of Newfoundland, Nova Scotia, New Brunswick, Prince Edward Island, Québec, Ontario, Saskatchewan, Alberta, British Columbia, Yukon and Northwest Territories • Law Society of Newfoundland • Nova Scotia Barristers' Society • Law Society of New Brunswick • Law Society of Prince Edward Island • Le Barreau du Québec • La Chambre des notaires du Québec • Law Society of Upper Canada • Law Society of Manitoba • Law Society of Saskatchewan • Law Society of Alberta • Law Society of British Columbia • Yukon Law Society • Law Society of the Northwest Territories • Law Foundation of Newfoundland • Law Foundation of Nova Scotia • Law Foundation of New Brunswick • Law Foundation of Prince Edward Island • Law Foundation of Saskatchewan • Alberta Law Foundation • Law Foundation of British Columbia • Yukon Law Foundation • Law Foundation of the Northwest Territories • Canadian Association of Law Libraries • Canadian Bar Association • Canadian Association of Law Teachers

Le **Conseil canadien de la documentation juridique** (CCDJ) désire remercier les organismes suivants de l'appui indéfectible qu'ils ont toujours manifesté à l'endroit de ses travaux de recherche et de développement.

Le ministère de la Justice du Canada • Les gouvernements de Terre- Neuve, de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard, du Québec, de l'Ontario, de la Saskatchewan, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest • la Law Society of Newfoundland • la Nova Scotia Barristers' Society • la Société du Barreau du Nouveau-Brunswick • la Law Society of Prince Edward Island • le Barreau du Québec • la Chambre des notaires du Québec • la Société du Barreau du Haut-Canada • la Société du Barreau du Manitoba • la Law Society of Sasatchewan • la Law Society of Alberta • la Law Society of British Columbia • la Yukon Law Society • la Law Society of the Northwest Territories • la Law Foundation of Newfoundland • la Law Foundation of Nova Scotia • la Fondation juridique du Nouveau-Brunswick • la Law Foundation of Prince Edward Island • la Law Foundation of Saskatchewan • la Alberta Law Foundation • la Law Foundation of British Columbia • la Yukon Law Foundation • la Law Foundation of the Northwest Territories • l'Association canadienne des bibliothèques de droit • l'Association du Barreau canadien • l'Association canadienne des professeurs de droit

Table of Contents
Table des matières

Table of Contents / Table des matières iii

Introduction and Thanks vii

Introduction et remerciements ix

Biographical Notes on Keynote Speakers xi
Esquisses biographiques des conférenciers d'honneur

Conference Keynote Addresses
Allocutions des conférenciers d'honneur

Introductory Remarks. Gary Phillips 3

Allocution d'ouverture. Gary Phillips 7

The Law Studies Movement: A Brief Look at the Past, the Present and the Future. Isidore Starr 11

Le Mouvement de l'éducation à caractère juridique : un bref aperçu du passé, du présent et de l'avenir. Isidore Starr 17

Law-Related Education in Canada: Yesterday and Today. Wanda Cassidy 25

L'Éducation à caractère juridique au Canada : hier et aujourd'hui. Wanda Cassidy 31

Approaches to Teaching. Gary Phillips 37

Les Approches à l'enseignement. Gary Phillips 51

Implementation. Walter Werner 65

La Mise en œuvre. Walter Werner 77

Law, the Charter and the Idea of Canada. Thomas R. Berger 91

Le Droit, la Charte et notre vision du Canada. Thomas R. Berger 101

Closing Remarks. Gary Phillips 113

Allocution de clôture. Gary Phillips 121

Selected Workshop Presentations
Séances de travail choisies

Community Action and Problem Solving through Law-Related Education. Barbara Miller 131

Action communautaire et résolution des problèmes grâce à l'éducation à caractère juridique. Barbara Miller 137

Who Said Students Have Equal Rights? Steve Talos 143

Les Élèves ont-ils droit à l'égalité? Steve Talos 157

Conflict Resolution Approach: Focus on Mediation. Betsy Coddington and Pat Pitsula 171

Résolution des différends au moyen de la médiation. Betsy Coddington et Pat Pitsula 185

Appendix I / Annexe I
Resource Fair

Resource Fair 203

Appendix II / Annexe II

Judicial Reasoning and the Charter. Roland Case 219

Appendix III / Annexe III
Conference Participants / Délégué(e)s à la conférence

Conference Participants / Délégué(e)s à la conference 233

Appendix IV / Annexe IV
Conference Programme / Programme de la conférence

Conference Programme / Programme de la conférence 245

Introduction and Thanks

This book presents selected proceedings of the conference "Law vs. Learning: Examination for Discovery", which took place in Vancouver from the 19th to the 21st of June, 1988. The sheer bulk of the materials from the conference prohibited the publication of them all, and we offer our apologies to people whose material might have been omitted. The Canadian Law Information Council has copies of most of the materials presented at the conference. These materials are available for loan from the Canadian Law Information Council, 600 Eglinton Avenue East, Suite 205, Toronto, Ontario, M4P 1P3. (416) 483-3802.

Law vs. Learning gratefully acknowledges the support of its funders:

The Department of Justice, Canada
Secretary of State, Human Rights Directorate
Secretary of State, Promotion of Official Languages Branch
The Law Foundation of British Columbia
Law Foundation of Nova Scotia
Law Foundation of Manitoba
Alberta Law Foundation
Attorney General of British Columbia
Simon Fraser University

The Public Legal Education Association of Canada would also like to thank the members of the Law vs. Learning Planning and Programme Committees for valiant efforts which were crowned with such great success.

Law vs. Learning Planning Committee:

Penny Bain, Director, Legal Information Services, Legal Services Society of British Columbia, Vancouver
Wanda Cassidy, Co-Director, Centre for Education, Law and Society, Simon Fraser University, Burnaby
Thelma Costello, Executive Director, Public Legal Education Society of Nova Scotia, Halifax

Gail Dykstra, Director, Public Legal Education, Canadian Law Information Council, Toronto
Lois Gander, Director, Legal Resource Centre, University of Alberta Extension, Edmonton

Law vs. Learning Programme Committee:

Peter Arnet, Ministry of Education, British Columbia
Penny Bain, Director, Legal Information Services, Legal Services Society of British Columbia, Vancouver
Roland Case, Law-Related Education Project, University of British Columbia
Wanda Cassidy (Chair), Co-Director, Centre for Education, Law and Society, Simon Fraser University, Burnaby
Rick Craig, Public Education Coordinator, Public Education & Tours Program, Ministry of Attorney General, British Columbia
Margaret Ferguson, School Program Co-ordinator, Legal Resource Centre, University of Alberta Extension, Edmonton
Derek Grant, Vancouver School Board
Patricia Pitsula, Research Associate, Centre for Education, Law and Society, Simon Fraser University, Burnaby
Ruth Yates, Centre for Education, Law and Society, Simon Fraser University, Burnaby

Introduction et remerciements

Ce livre présente les actes de la conféfence « Le Droit c. l'Étude : Recherche des faits », qui a eu lieu à Vancouver du 19 au 21 juin, 1988. Face à l'enorme quantité du matériel présenté au cours de cette conférence, nous nous trouvons dans l'impossibilité d'en reproduire la totalité, et par conséquent nous présentons nos excuses à ceux dont les contributions ont été omises. Le Conseil canadien de la documentation juridique détient des exemplaires de la plupart des allocutions et documents présentés lors de la conférence, et les intéressé(e)s peuvent les emprunter en s'adressant au Conseil canadien de la documentation juridique, 600 Eglinton Avenue East, Suite 205, Toronto, Ontario, M4P 1P3. (416) 483-3802.

Les responsables de la conférence Le Droit c. l'Étude désire remercier les organismes suivants de leur aide financière :

Ministère de la Justice du Canada
Secrétariat d'État, direction des Droits de la personne
Secrétariat d'État, direction générale, Promotion des langues officielles
The Law Foundation of British Columbia
Law Foundation of Nova Scotia
Law Foundation of Manitoba
Alberta Law Foundation
Procureur général de la Colombie-Britannique
Université Simon Fraser

L'Association canadienne de la vulgarisation de l'éducation juridique remercie les membres des comités de planification et de programme, dont les efforts herculéens ont été couronnés d'un tel succès :

Comité de planification de la conférence :

Penny Bain, directrice, Legal Information Services, Legal Services Society of British Columbia, Vancouver
Wanda Cassidy, codirectrice, Centre for Education, Law and Society, Simon Fraser University, Burnaby

Thelma Costello, directrice exécutive, Public Legal Education Society of Nova Scotia, Halifax
Gail Dykstra, directrice, Vulgarisation de l'éducation juridique, Conseil canadien de la documentation juridique, Toronto
Lois Gander, directrice, Legal Resource Centre, University of Alberta Extension, Edmonton

Comité de programme:

Peter Arnet, Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique
Penny Bain, directrice, Legal Information Services, Legal Services Society of British Columbia, Vancouver
Roland Case, Law-Related Education Project, University of British Columbia
Wanda Cassidy (président du comité), codirectrice, Centre for Education, Law and Society, Simon Fraser University, Burnaby
Rick Craig, Public Education Coordinator, Public Education & Tours Program, Ministry of Attorney General, British Columbia
Margaret Ferguson, School Program Co-ordinator, Legal Resource Centre, University of Alberta Extension, Edmonton
Derek Grant, Vancouver School Board
Patricia Pitsula, Research Associate, Centre for Education, Law and Society, Simon Fraser University, Burnaby
Ruth Yates, Centre for Education, Law and Society, Simon Fraser University, Burnaby

Biographical Sketches of Keynote Speakers
Esquisses biographiques des conférenciers d'honneur

Gary Phillips

Gary Phillips is currently Executive Director of the National School Improvement Project in Seattle. He was formerly professor in Education at Simon Fraser University and Ball State University. Dr. Phillips was also Director of Leadership in Schools Center, Butler University, Indianapolis, and has experience as a probation officer, high school principal and teacher of all grades.

Gary Phillips est actuellement directeur executif du National School Improvement Project à Seattle. Il était autrefois professeur dans les facultés d'éducation de l'Université Simon Fraser et de l'Université Ball State. Le D^{r} Phillips a aussi travaillé comme directeur du Leadership in Schools Center de Butler University à Indianapolis, agent de probation, directeur d'une école secondaire et enseignant à tous les niveaux, de la maternelle jusqu'au secondaire V.

Isidore Starr

Isidore Starr, Professor Emeritus of Education at Queens College in New York, is one of the most widely known and respected figures in law-related education. Many Canadians have been introduced to Dr. Starr's ideas through his writing. He is a frequent contributor to the American periodical, *Update on Law-Related Education*, and has also authored several books, including *Justice: Due Process of Law* and *The Idea of Liberty: First Amendment Freedoms*. Dr. Starr is an experienced instructor and consultant in law-related education and a valued member of many advisory committees. He is the recipient of several awards and citations.

Isidore Starr, professeur émérite d'éducation du Queens College de New York, est l'un des personnages les plus connus et le plus respectés dans le domaine de l'éducation à caractère juridique. Maints Canadiens ont découvert sa pensée au moyen de ses nombreux écrits. Il est un collaborateur régulier du périodique américain, *Update on Law-Related Education*, et il est aussi l'auteur de plusieurs

livres, parmi lesquels figurent *Justice: Due Process of Law* et *The Idea of Liberty: First Amendment Freedoms*. Le Dr Starr est un enseignant expérimenté, un expert-conseil en matière de l'éducation à caractère juridique et un membre fort estimé d'un grande nombre de comités consultatifs. Ses efforts dans le domaine de l'éducation à caractère juridique ont été reconnus par plusieurs organismes.

Wanda Cassidy

For the past 15 years, Wanda Cassidy has been working to improve the quality of teaching of law in the schools, first as a social studies and law teacher, then as Director of the Schools Program at the Legal Services Society of British Columbia, and now as Co-Director of the Centre for Education, Law and Society at Simon Fraser University. She has been actively involved in the design and instruction of several courses on law-related education which are now offered in SFU's Faculty of Education. Her research and writing has focussed on teaching legal concepts, the meaning of legal literacy, simulations and other teaching strategies and curriculum development in law.

Wanda Cassidy travaille depuis 15 années pour améliorer la qualité de l'enseignement du droit dans les écoles, d'abord comme enseignante de sciences humaines et de droit, ensuite comme directrice du Schools Program de la Legal Services Society of British Columbia, et actuellement comme co-directrice du Centre for Education, Law and Society de l'Université Simon Fraser. Elle a pris part à la préparation et à l'enseignement de plusieurs cours sur l'éducation à caractère juridique qui sont offerts actuellement par la faculté d'éducation de l'Université Simon Fraser. Ses recherches et ses écrits se sont concentrés sur l'enseignement de concepts juridiques, la signification du concept de « l'alphabétisation juridique », les simulations et le développement du programme d'études juridique.

Walter Werner

Dr. Walter Werner is an Associate Professor of Curriculum Studies at the University of British Columbia. He is a former elementary and high school teacher of Social Studies, English and global issues. His current research projects focus on: a) strategies of school change and curriculum implementation, b) the politics of school change, and c) strategies used by interest groups to effect curriculum change. He also works with various school districts, interest groups and government agencies in the area of social change.

Le Dr Walter Werner est professeur agrégé des études de programmes d'études à l'Université de la Colombie-Britannique. Autrefois il était enseignant de sciences humaines, d'anglais et d'affaires mondiales au primaire et au secondaire. Ses recherches actuelles se concentrent sur : a) les stratégies de changement dans les écoles et celles de la mise en œuvre du programme d'études, b) les aspects politiques du changement dans les écoles et c) les stratégies utilisées par les groupes de pression pour changer le programme d'études. Il collabore aussi avec plusieurs districts scholaires, groupes de pression et organismes gouvernementaux qui s'occupent des questions du changement social.

Thomas Berger

Thomas Berger was appointed to the British Columbia Supreme Court in 1971, the youngest judge to sit on that court in this century. He headed three Royal Commissions of Inquiry during his tenure as judge, including the widely publicized Mackenzie Pipeline Inquiry. In April 1983, Berger resigned from the bench so that he could be free to speak on questions of human rights. He now teaches law at the University of British Columbia and is in great demand as a speaker throughout Canada and the United States.

Thomas Berger a été nommé à la Cour suprême de la Colombie-Britannique en 1971, devenant le plus jeune juge à siéger à ce tribunal au XX^{e} siècle. Pendant qu'il a exercé ses fonctions de juge, il a présidé trois commissions royales d'enquête, notamment la célèbre enquête sur les pipe-lines du Makenzie. En avril 1983, M. Berger a démissionné de son poste pour pouvoir s'exprimer librement sur les questions relatives aux droits de la personne. Il enseigne actuellement le droit à l'Université de la Colombie-Britannique et est un conférencier très en demande partout au Canada et aux États-Unis.

Conference Keynote Addresses
Allocutions des conférenciers d'honneur

Introductory Remarks

Gary Phillips

I am very happy to be here. It was my good fortune about ten years ago to spend two years at Simon Fraser University as a professor. I vowed then to come back here and live my life, and I've been making an effort to do that.

As I drove up this morning, having spent yesterday at Harrison Hot Springs, the lovely drive up through the Fraser Valley reminded me of a comment from an educational researcher. Mae West said, "Too much of a good thing is absolutely wonderful."

I guess that's the way I feel about being here at this conference. I have a unique role for the next few days in that I'm the only one among you who is able to move around and check what's going on and summarize.

I want to compliment the conference planners and maybe comment for just two or three minutes about some social changes that are going on.

I spend an awful lot of my time working with some of the dilemmas of urban education. And, while my experience is not directly focused on law in education, it is focused on what it takes to be successful as an educator: to teach anything to a changing group of students.

I want to say to you, without sounding arrogant, that I'm quite competent. I think we now have the power as educators to be successful with every student. However, I would hasten to add that we have some massive changes going on in our society that have implications not only for teaching law but also for teaching anything to any kid.

John Goodlad in his ten-year study, *A Place Called School*, concluded that classroom teachers use two techniques 88 percent of the time. My friend Maurice Gibbons from S.F.U. and I wrote a book called *Sixty-three Ways of Teaching Anything*, and since writing that book (which you can get from the B.C. Trustees who are now distributing it) we've come up with another 34. So there are now 97 ways of teaching anything.

Classroom teachers use two 88 percent of the time, and those two are among the least effective that we know about, if we're to believe anything about educational research. So I want to compliment the con-

ference planners: you've chosen to address not only the content of education and the law but also the methods that we use. Frankly, unless we address how we teach, it won't make too much difference what we teach.

Some of the changes that are happening include a distinction between education and schooling. We've looked at a summary of some 200 research studies on what parents can do within the home. (One of the things I believe very strongly is the home as educational partner with the school.) The conclusion from those 200 research studies is that if parents do four things in the home—none of which include academic tutoring—student achievement goes up about 38 percent.

Well, if we're still trying to educate youth—or to school youth—without looking at the massive changes within the home—which include such changes as (if we are to believe the sociologist Urie Bronfenbrenner) kids now spending a whopping average of 34 seconds a night in conversation with their parents. Perhaps just as damning is the fact that youngsters now go two weeks before they have a conversation with an adult other than their parents.

I believe it's much different to educate a youngster who has that little intimate access to adults within the home—or within the community—whether we're teaching them law or other things.

All of this brings me to the point. While I believe very strongly that we can be successful in teaching every youngster anything, I don't think we're likely to do it using the two methods that have been reasonably successful in the past 15 to 20 years because there are some social changes that are happening. They include some changes in the internal imagery that youngsters bring to school about society, about themselves, about learning.

I've been involved with some urban educators in looking at the belief structure that kids bring to school. What we're trying to do is look at the distinction between educating Caucasian youth, affluent youth, poor youth, black youth, Hispanic youth. Also, look at the reasons why Asian American youth, culturally, seem to be doing much better in our public schools than other cultures.

One of the things that we did was interview lots of kids and ask a very simple question: what does it take to be successful in our society, however you want to define success? Of course, a part of that was the acquisition of an amount of resource that allows them to live a reasonable and comfortable life. If you look at the internal imagery that kids are bringing to the education process and to the schools, you get some handle on why it is some kids are succeeding and some kids are not.

The methodology, the two methods that teachers use 88 percent of the time, are both predicated in the Skinnerian behaviourist theory of learning: reward and punishment are the ways that human beings change. And that's true with some human beings, in some situations. However, I believe some of the social changes in our society force us to look at some different learning theories—to look at and examine our own beliefs, as people who are involved with youngsters and with human change.

Maybe we need to look to some more analogical and less logical and rational approaches to the task of teaching law or teaching anything. Maybe we need to address, and adjust to, some of the changes that are happening in our society.

I'll give you a little example—and this happened recently. Part of what I've been advocating is that we need to install some new rituals that address the internal imagery and alter the imagery that kids bring to the act of learning. In Seattle, we had a group of kids who were facing age 16, waiting anxiously for age 16, because they can drop out and become one of the growing number of school dropouts.

I'll just tell you about one of those kids, because the kinds of things that we need to do to intervene sometimes are not as radical and dramatic as we might think. Certainly the analogical approaches are not as dramatic, sometimes, as adding more punishments and more rewards—as if they're going to be helpful with some kids.

This particular kid was asked a question because the belief was that as a part of schooling every kid ought to be helped to become expert at something of their own choosing. Goodlad, of course, advocates in his study that 10 percent of our curriculum time ought to be given to helping every youngster become expert at something of his own choosing.

This particular youngster was perplexed when asked the question: "What is it you do better than most other kids your age?" He couldn't think of anything. His whole approach on a daily basis was to come to school with a posture like this [*slouches*]—something like: "Teach me, sucker. Try!" Some of you probably have some kids that approach you on a daily basis with that kind of challenge, implicit if not explicit: "I can't think of anything I do better than most other kids." When pressed, finally, he said, cynically, "Perhaps drugs."

There was a second question then, a natural second question. Schools ought to make a commitment that, in the process of schooling, we're going to help every youngster choose something that he would take and pursue excellence. That ought to be one commitment we make, because kids who are pursuing excellence in any arena sometimes can make that transfer over to other arenas. It's those kids who have nothing at which they've found an identity that we have trouble with.

In response to the question "What would you like to learn to do better than most of the kids? what would you like to learn about?" this kid finally said with a sense of annoyance, in reaction to the inquiry, "Perhaps Cape Canaveral. I'm curious as to why NASA keeps screwing up."

So they linked him with a mentor in the community. And I make that comment again to make the distinction between education and schooling. I think we have arrogantly—as schools—been trying to do far too much without recognizing the importance and the value of some other resources that can assist us, including the home, and including getting kids reconnected with some other adults in our society. So they found an engineer at Boeing who had worked at Cape Canaveral, who had a lot of information, who was also willing to give some time and energy on behalf of one little dingaling in grade 9 in Seattle. And the two hit it off, partly because the kid had some level of inquiry about Cape Canaveral, but partly because he got excited.

This school created a little ritual they called a Hall of Fame. They put a smiling picture of every kid who had declared that here was something they did better than most of the kids their age—whether it was a part of the curriculum or not. In other words, they were pursuing excellence.

For this kid, his smiling picture went up (and it was hard to get him to smile, even for a photograph) in the Hall of Fame and it said, "This is our resident expert on Cape Canaveral." He knows more about Cape Canaveral than any student or any teacher in the building. In this case it didn't take much.

The kid not only got excited about Cape Canaveral, he began to get some identity. His posture began to change—some of those analogical clues that are subtle. He began to see some excitement about life, about living, about learning. And in his zest—he decided that Florida was a long way from Seattle and he might never get to Cape Canaveral—he wrote, innocently enough, and requested a photograph, preferably an aerial view, for his school project.

He got a letter back from NASA stamped "CONFIDENTIAL AND CLASSIFIED". In essence, it said, "You fool, nobody has an aerial view of Cape Canaveral. Especially not a ninth grade dingaling from Seattle."

But this kid's naive enough—and, by this time, eager enough—that if NASA said no, then where would you ask if you were determined to find a photograph of Cape Canaveral? Well, he's creative. His teachers wouldn't believe that, but with no one's permission, he—innocently enough—wrote to the Russian embassy. True story!

Can you imagine the Russian embassy fielding this request, as he explains his dilemma? Within a week, he got a response from the Russian embassy: a colour photograph, aerial view, taken from the Russian satellite, with the buildings labelled.

Now, this kid was not only eager, by this time, he had a sense of humour—which was better than many of the adults who worked with him—because he took a photocopy of the photograph and sent it to NASA with a note that said: "You might need this."

And I end with that story as an example of what we call analogical teaching. The two methods that we use 88 percent of the time—yes, some kids are successful at that—but some kids need a different approach, an imaginative approach. Again, I'm looking forward to the next few days because you're examining not only the content of law, but also some of the social changes in our society and some of the methods that can be used to get kids excited about life and learning and being a citizen in our community.

I leave you with one of the concepts I started with: as part of that chore, we've got to stop being arrogant, stop assuming that we can do it all, ourselves. We've got to mobilize some of the resources that are "out there", that are willing and able. And I think we've also got to look at some of the analogical processes. William Glasser, one of my favourite authors in education—along with Mae West—has a couple new books out that deal with the peril of pursuing too much in these times: a logical and rational behaviourist belief as a learning theory. And while I'm not opposed to that, totally—when it works—I do think that we have to examine some of the new discoveries we're making about some other learning theories, about how the brain operates, and how people change, and the implications for the educating process.

I look forward to being with you, to seeing you informally over the next few days, and addressing you a couple of other times. I'll also be presenting the summary at the end and, being American, it probably won't surprise you to hear that I do have a couple of side agendas: I'm also selling Amway so if any of you... [*laughter*] I look forward to getting to know some of you over the next few days and I invite you to stop me as I roam around, checking on what's going on at the conference. And thanks.

Allocution d'ouverture

Gary Phillips

Je suis heureux d'être ici aujourd'hui. J'ai eu la chance d'enseigner à l'Université Simon Fraser pendant deux ans. Ça fait dix ans déjà! Je m'étais promis de revenir vivre ici et j'ai fait mon possible pour tenir ma promesse.

J'ai conduit de Harrison Hot Springs à ici. Le paysage est superbe et je me suis souvenu d'un mot d'esprit d'un chercheur en éducation, Mae West : « L'abus des bonnes choses est tout à fait exquis ».

Je ne pourrais mieux dire quant à ma présence à cette conférence. J'ai un rôle unique à jouer pendant les prochains jours. Je suis le seul d'entre nous qui pourra se balader, voir ce qui se passe et résumer.

Je veux féliciter les organisateurs et partager quelques réflexions sur les changements qui s'opèrent aujourd'hui même dans notre société.

Je passe beaucoup de temps en tête-à-tête avec les dilemmes de l'éducation urbaine. Mon expérience n'est peut-être pas directement reliée à l'enseignement du droit, mais elle est centrée sur ce qu'il faut faire pour être un bon éducateur — sur les trucs qui permettent d'enseigner n'importe quoi à une population étudiante en évolution.

Au risque d'avoir l'air arrogant, je vous dirai que je suis très compétent. Je crois que nous, les éducateurs, sommes maintenant capables d'avoir du succès auprès de chaque étudiant. Mais je m'empresse à dire qu'il s'opère d'énormes changements dans notre société et ces changements vont avoir un effet sur l'enseignement du droit, et aussi sur notre capacité d'enseigner n'importe quoi à n'importe quel jeune.

John Goodlad, dans son étude de dix ans intitulée *A Place Called School* (Cet endroit qu'on appelle l'école), conclut que les enseignants se servent de deux techniques 88 pourcent du temps. Mon ami Maurice Gibbons de l'Université Simon Fraser et moi avons écrit un livre qui s'appelle *Sixty-three Ways of Teaching Anything* (63 façons d'enseigner n'importe quoi). Depuis que nous avons écrit le livre — les conseillers qui sont dans la salle se feront un plaisir de vous le vendre — nous avons découvert 34 autres façons. Nous en

sommes donc à 97 façons d'enseigner n'importe quoi.

Les enseignants emploient deux méthodes 88 pourcent du temps, et ces deux méthodes sont d'entre les plus inefficaces que nous connaissions — si on en croit les experts. Je veux donc féliciter les organisateurs de la conférence : vous avez choisi de parler non seulement du droit comme matière, mais aussi des techniques que nous employons. Je pense que si nous n'examinons pas d'abord notre façon d'enseigner, la matière n'aura pas grand importance.

Certains des changements dans notre société sont rattachés à la distinction entre l'éducation et la scolarisation. Nous avons étudié le synopsis de 200 travaux de recherche sur ce que les parents peuvent faire à la maison. (Je crois fermement que le foyer doit être l'allié de l'école. Il ressort de ces 200 études que si les parents font quatre choses à la maison — je n'inclus pas la tutelle académique — le rendement des étudiants augmente d'environ 38 pourcent.

Eh bien, si nous persistons à vouloir éduquer — ou scolariser — les jeunes sans tenir compte des énormes changements dans le milieu familial, nous nous mettons le doigt dans l'œil. Si on en croit le sociologiste Urie Bronfenbrenner, ces changements incluent le fait que les enfants passent maintenant un gros 34 secondes par jour à parler avec leurs parents. Pire encore, les enfants peuvent passer deux semaines sans parler à d'autres adultes que leurs parents.

Je crois que c'est différent d'enseigner à des enfants qui ont si peu de contact intime avec les adultes de leur famille — ou de leur voisinage — peu importe ce que nous leur enseignons.

J'en arrive au point. C'est vrai, je crois que nous pouvons enseigner n'importe quoi à n'importe quel jeune, mais je ne crois pas que c'est possible en se servant des deux méthodes qui ont obtenu un certain succès dans les 15 ou 20 dernières années. La société a trop changé. Les enfants n'ont plus la même image mentale de la société, de l'apprentissage ou d'eux-mêmes.

J'ai étudié avec des enseignants du milieu urbain l'ensemble des croyances des jeunes d'aujourd'hui. Nous voulions voir la différence entre éduquer la jeunesse blanche, aisée, pauvre, noire, hispanique. Nous voulions aussi comprendre pourquoi les immigrants asiatiques s'intègrent mieux à la culture de nos écoles que d'autres immigrants.

Une de nos techniques a été d'interviewer beaucoup de jeunes et de leur demander une question très simple : qu'est-ce qu'il faut pour réussir dans la vie, selon ta définition de la réussite? Évidemment, les réponses comprenaient toujours l'amas d'assez de richesses pour vivre une vie aisée. Si vous prenez la peine de comprendre les images mentales de vos étudiants, vous comprendrez un peu mieux pourquoi certains réussissent et d'autres pas.

Les deux méthodes que les enseignants emploient 88 pourcent du temps nous viennent de Skinner et de la théorie behavioriste de l'apprentissage : ce sont la récompense et la punition qui modifient le comportement humain. C'est vrai pour certains êtres humains, dans certaines situations. Mais je crois que certains des changements sociaux nous forcent à examiner d'autres théories d'apprentissage — à nous questionner sur nos propres croyances en tant que personnes en contact avec les jeunes et avec une société en évolution.

Il faudrait peut-être adopter des techniques plus analogiques — moins logiques et cérébrales — pour enseigner le droit ou autre chose. Il faudrait peut-être que nous examinions les changements qui affectent la société et que nous nous y adaptions.

Je vais vous donner un exemple — c'est arrivé récemment. Comme vous le savez, une des choses que je prêche, c'est qu'il

faut créer des rituels qui répondent à l'idée que les jeunes se font de l'école et qui modifient cette idée. À Seattle, nous avions un groupe de jeunes qui attendaient avec impatience d'avoir 16 ans pour devenir eux aussi des « drop outs ».

Je vais vous parler d'un de ces jeunes, pour vous montrer que ce n'est pas toujours très compliqué de modifier une situation. C'est vrai que l'approche analogique n'est pas aussi dramatique que le renforcement positif et négatif, mais les récompenses et les punitions ne réussissent pas toujours.

Pour revenir à mon exemple. On a posé une question au jeune en question, fondée sur le principe que la scolarisation devrait aider les jeunes à devenir experts dans un domaine de leur choix. Goodlad recommande évidemment que dix pourcent du programme d'études soit dédié à cette activité.

Notre jeune est resté perplexe lorsque nous lui avons demandé : « Qu'est-ce que tu sais faire mieux que les autres jeunes de ton âge? » Il ne trouvait rien à répondre. Pour lui, aller à l'école, c'était d'arriver chaque matin le dos rond avec une attitude dans le genre : « Essaye donc de m'montrer que'que chose! » Il y en a sûrement parmi vous qui connaissez ce genre d'attitude par coeur : « Y'a rien que je peux faire mieux que les autres. » Notre jeune, en désespoir de cause, a finalement répondu sur un ton sarcastique : « Ben, peut-être l'amour ».

Nous lui avons posé une deuxième question, qui découlait naturellement de la première. Les écoles devraient s'engager à aider chaque jeune à choisir une discipline dans laquelle il pourrait exceller. Nous devrions prendre cet engagement, parce qu'un jeune qui excelle dans un domaine peut souvent transférer son comportement à d'autres domaines. Ce sont les jeunes qui ne s'identifient à rien et qui n'ont pas d'intérêts qui nous causent des maux de tête.

En réponse aux questions : « Qu'est-ce que tu aimerais apprendre à faire mieux que n'importe qui? Qu'est-ce que tu aimerais apprendre? », le jeune nous a finalement dit, agacé : « Peut-être le Cap Canaveral. Je voudrais savoir pourquoi la NASA manque toujours son coup. »

L'école a trouvé un mentor à ce jeune, quelqu'un de la collectivité. Je me répète, mais c'est pour illustrer la distinction entre l'éducation et la scolarisation. Nous avons — quand je dis « nous » je veux dire les écoles — été un peu arrogants. Nous avons essayé d'en faire trop sans reconnaître la valeur et l'importance des ressources à notre disposition, y compris le foyer, y compris aussi d'autres adultes de notre entourage. Alors cette école a déniché un ingénieur de Boeing qui avait déjà travaillé au Cap Canaveral, qui était bien informé et qui était prêt à aider un jeune flo du secondaire II à Seattle.

Ça été le coup de foudre, en partie parce que le jeune voulait en savoir plus long sur le Cap Canaveral, mais aussi parce qu'il était devenu enthousiaste.

Cette même école a créé un petit rituel qui s'appelle le Temple de la Mémoire. Les professeurs affichent la photo de chaque jeune qui a trouvé quelque chose qu'il fait mieux que la plupart de ses copains — que cette chose fasse partie ou non du programme d'études. En d'autres mots, une photo de ceux qui sont en quête de perfection.

La photo de notre héro a trouvé sa place dans le Temple. Le photographe a eu de la difficulté à le faire sourire, même pour ça! La légende disait : « Voici notre expert attitré sur le Cap Canaveral ». Il en connaît plus sur le Cap Canaveral que n'importe qui dans cette école. J'avoue que ce n'était pas bien difficile, mais enfin!

Notre jeune était captivé par le Cap Canaveral. Mieux encore, il a commencé à développer une identité. Sa posture a commencé à changer — ces petits indices analogiques qui sont si subtils. Il a commencé à aimer la vie, à aimer vivre, à

aimer apprendre. Dans son enthousiasme, il a décidé que la Floride était un peu loin et qu'il ne verrait peut-être jamais le Cap Canaveral. Alors il a écrit en toute innocence et a demandé une photo aérienne du Cap pour son projet scolaire. La NASA lui a répondu par courrier « CONFIDENTIEL ET SECRET ». La lettre disait à peu près ceci : « Espèce d'idiot, personne n'a une photo aérienne du Cap Canaveral. Surtout pas un jeune flo du secondaire II de Seattle. »

Mais notre jeune est naïf — et enthousiaste — alors si la NASA refuse, à qui demander? Heureusement, il est aussi débrouillard. Ses professeurs ne le croient pas. Mais sans demander son reste, notre jeune, en toute innocence encore une fois, écrit à l'ambassade de Russie. Je vous jure que c'est vrai!

Pouvez-vous imaginer la réaction de l'ambassade de Russie? Moins d'une semaine plus tard, notre déluré a reçu une lettre de l'ambassade — photo aérienne et tout! Une photo couleur prise par un satellite russe, avec toutes les installations signalés par des étiquettes!

Notre jeune n'est pas seulement emballé. Il s'est aussi découvert un sens de l'humour — je n'aurais pas pu en dire autant de plusieurs des adultes de son entourage. Alors il photocopie la photo du Cap et l'envoie à la NASA jointe à une note qui dit : « Vous aurez peut-être besoin de ceci. »

Je conclus avec cette histoire comme exemple de ce que j'appelle l'enseignement analogique. Les deux méthodes dont nous nous servons 88 pourcent du temps aide certains jeunes, mais certains autres ont besoin d'être approchés autrement, avec un peu d'imagination. Au risque de me répéter, je suis emballé par ce que nous réserve cette conférence, parce que vous vous pencherez non seulement sur le droit en tant que matière, mais aussi sur certains des changements qui s'opèrent dans notre société, et certaines des méthodes qu'on peut employer pour que nos jeunes soient enthousiastes face à la vie, à l'école et à leur rôle de citoyen dans la collectivité.

Je termine en répétant un des concepts que j'ai mentionnés au début de mon allocution : nous devons cesser d'être arrogants, cesser de croire que nous pouvons tout faire nous-mêmes. Nous devons mobiliser les ressources qui existent « dans le vaste monde », les personnes qui sont en mesure de nous aider. Je crois que nous devons aussi examiner certaines des méthodes analogiques. William Glasser, un de mes auteurs favoris dans le domaine de l'éducation — lui et Mae West — vient de publier quelques livres qui traitent du danger d'essayer d'en faire trop : l'approche behavioriste logique et rationnelle comme théorie de l'apprentissage. Bien que je ne sois pas tout à fait opposé à cette approche, lorsqu'elle donne de bons résultats, je pense que nous devons tenir compte des découvertes que nous faisons en matière d'apprentissage, de fonctionnement du cerveau et de modification du comportement. Nous devons aussi tenir compte de l'impact de ces découvertes sur l'éducation.

J'augure bien des quelques prochains jours et j'ai hâte de jaser avec vous et de vous adresser la parole plus formellement durant la conférence. C'est moi qui prononcerai l'allocution de clôture. Je suis Américain, alors vous ne serez pas surpris si j'ai d'autres intérêts — je vends des produits Amway, alors si ça vous intéresse... J'espère faire la connaissance de certains d'entre vous et je vous invite à interrompre mon vagabondage des prochains jours. Merci encore.

The Law Studies Movement: A Brief Look at the Past, the Present and the Future

Isidore Starr

The motto of my college was *Respice, Adspice, Prospice*: Look to the Past, Look to the Present, and Look to the Future. It seems to me that this motto offers a convenient framework to survey an educational movement that has found its way into the curriculum of many communities in the United States. Apparently, law-related education has struck a responsive chord among students, teachers, administrators, and members of the community.

The Past

I have always maintained that the study of law has ancient roots. In my judgment, it traces its lineage to the great law-givers of ancient times. Almost 4,000 years ago, Hammurabi proclaimed his famous Code of 282 laws on seven diorite columns throughout his realm. This could only have been the work of an awesome task force, aided and abetted by media specialists. Only the latter could have thought of using bulletin boards to teach the law to the people. In the absence of evaluation studies, we have no way of knowing the effectiveness of this approach to learning the law.

Several hundred years later, Moses appeared on the scene and decided to try a new approach. He used the summit meeting as a way of impressing the lawless Israelites. You all know the rest of the story. He climbed to the top of Mount Sinai, held what must have been the first summit meeting in history with a party whom lawyers would refer to as The Party of the First Part, and he returned as the first law-related education teacher with the first textbook in that field. Apparently, Moses and his Mentor knew the limitations of human beings when it came to the law, and their contribution was a brief code which could be easily memorized by using the fingers of both hands. Recent events have shown that a code even as simple as the Decalogue has not been internalized by some whose profession it is to preach it.

The lessons to be learned form these historic episodes are that bulletin boards and rote memorization—the understandable products of their time and clime—have not

met the test of time. Other factors have to be considered to create a climate for the study and the understanding of the law.

The Present

In October, 1957, the Russians launched Sputnik, and the tremors of that event reverberated throughout American society. We were no longer Number One in the space race, and scapegoats had to be found. Americans seem to have a love-hate relationship with public education. They tend to blame educators for the failures in American life and then turn around and insist that the educators "do something about it." A wit characterized this symbiotic relationship by remarking that when Europeans are confronted with a crisis, they change their governments or start a revolution, while Americans, when confronted with a crisis, add a new course of study to the curriculum.

The Congress responded to Sputnik by enacting the National Defense Education Act. With federal funds encouraging educational innovations, an orgy of curriculum revision produced the New Math, the New Science, the New Modern Languages, and the New Social Studies. Although law-related education has been associated with the New Social Studies, its roots go back to the 1950's when the Carrie Chapman Catt Foundation and the Association of the Bar of the City of New York designed in-service courses in the law for classroom teachers.

The seminal year in law-related education was 1962, in which three events took place cementing the foundation for the movement. That year, the Williamstown Workshop brought together eight social studies teachers selected by the National Council for the Social Studies and four social scientists.

They were asked to study the depressing polls of student and teacher knowledge of the Constitution and the Bill of Rights, to examine curricula and texts in the social studies, and to recommend measures for attacking the malaise and the ignorance. One of the important recommendations of the Williamstown Report, *Education: That Security and Liberty may Prosper Together*, was that the ideas of liberty, justice, and equality—so often mouthed and revered—should be studied in schools in the context of case studies—real life situations with their value conflicts and their complexities.

The Williamstown Report evoked much interest, and in the fall of 1962 a conference was held at Airlie House in Virginia to which came 89 prominent academics, judges, members of the Bar and leaders in the community. The meeting was co-sponsored by the American Political Science Association, the Association of American Law Schools, and the National Council for the Social Studies.

The result was the organization of the National Assembly on Teaching the Principles of the Bill of Rights. A few days later, the chair, Justice Brennan, addressed the annual meeting of the National Council for the Social Studies and urged its members to assume a leadership role in introducing the case study approach to law-related education in the schools. The following year, four teacher education workshops were structured around the Williamstown Report.

In 1966, the Chicago Bar Association and the Chicago Board of Education created the Law in American Society Project, the first national venture in the field directed to the education of teachers and the creation of materials for the elementary and secondary schools.

In 1971, the American Bar Association entered the picture under the leadership of its president, Leon Jaworski, and law-related education acquired "standing" as lawyers would say, in the eyes of the educational community.

As we survey the five national projects and the hundreds of state and local ones, there seem to be three main tracks or approaches to teaching law-related education—although the subject matter and the methods of instruction inevitably overlap.

As I have noted, the law studies movement began with the conceptual approach—an emphasis on such overarching ideas as liberty, justice, and equality. Eventually, this trinity grew to include the ideas of power, authority, privacy, responsibility, and property.

Creative individuals saw this focus as a possible obstacle for those students who had difficulty grappling with abstract ideas. A second track, Street Law, was pioneered. It is referred to as Practical Law to meet, I infer, the objections of some of the more fastidious members of the education profession and key community.

By bringing the issues of the street into the content of the curriculum, Street Law added a necessary dimension and a very popular one to the law studies movement. Many teachers and students could sense at once the practical and personal problems explored in such subjects as criminal law, juvenile law, consumer law, family law, and landlord and tenant law.

Conceptual Law and Street Law overlap in many ways. Those who focus on one find it useful to incorporate the other. This is especially true of the third approach, which I prefer to designate as Participatory Law. There was a consensus among the early leaders in the field that the lecture or lecturette should be avoided and that teachers and students should experience the law live! We were convinced that this seemingly new area of study could not survive unless teachers and students bought into its language, its ideas, and its goals. A mere listing of the teaching methods used will illustrate the range of participatory activities:

- mock trials, moot courts, and legislative hearings;
- visits to courts, legislatures, and government agencies;
- visits by judges, lawyers, police, legislators, and corrections officers to classes;
- police ride-alongs and visits to jails and prisons;
- simulations and role-playing relating to jury selection, plea bargaining, and police patrol;
- techniques of lobbying and skill in parliamentary procedure;
- participating in election campaigns;
- peer teaching.

The result has been a judicious mix of Street Law, Conceptual Law, and Participatory Law in most law-related education projects. In this corpus of knowledge and in the strategies of instruction, law-related education offers teachers and students carefully designed prepackaged materials for elementary and secondary schools. More importantly, however, curriculum designers and teachers can use the rich resources in the field to custom-tailor units and courses of study which meet their needs and those of their students.

The Goals

Each project is motivated by a set of goals which aim to bring to life the meaning of civic education. In general, the goals of the law studies movement can be summarized as follows:

Legal Literacy. Those who are ignorant of the law tend to be tuned out and turned off and often become the victims of the operator, the manipulator, and the criminal. The law is, of course, blamed for their misfortunes. It is for this reason, as well as for others, that the law studies movement is becoming an integral component of basic education, since it deals with those areas of the law which affect the lives of teachers and students in the home, in the school, and in the community. There is something magnetic and hypnotic about the subject matter of the law when it is approached from the perspective of the humanities—the nature of human nature and the role of the law in organizing a society based on civility.

The entry point to law-related education is legal literacy; what are rules and laws,

who makes them, how do we differentiate the fair from the unfair, and how can we use rules and laws to change rules and laws. With these building blocks as foundations, students are ready to explore those aspects of criminal law, juvenile law, and civil law which are relevant to their lives as students and as future citizens.

Legal Socialization. Each society seeks to inculcate in their young civil values, political ideals, and patriotic virtues. It is in this area that the law studies movement brings a sophisticated dimension. The study of the nature of the social contract is buttressed by an inquiry into the moral and ethical dilemmas of a democratic society. Among the questions explored are: What are the relationships between rights and responsibilities, power and authority, liberty and license, free press and fair trial, equality and discrimination, due process of law and kangaroo court justice? This inquiry into the human equations with which intelligent citizens must wrestle in order to clarify the hierarchy of values in a democratic society can produce young men and women with the intellectual stamina to face an uncertain future.

Legal Participation. Law-related education seeks to temper thoughts and feelings in the fire of experience. Through the multiplicity and variety of experiences described as Participatory Law (mock trials, visits to legal institutions, and the use of resource specialists), students see the law in action. They learn that there are options available to right wrongs, to rectify injustices; person-to-person communication, mediation, arbitration, legislation, and litigation in small claims courts as well as in other tribunals. It may very well be that a student who sees a jury impanelled or in action may not be threatened by the call to jury duty; that a student who knows parliamentary procedure will not remain silent at a meeting; that a student who understands lobbying techniques or the use of petitions will not be a passive observer of conditions which require public action. As a result of this type of education, there is every reason to hope that students will know when to act and how to act.

Critical Thinking. An inevitable by-product of law-related education should be the development of analytical skills in confronting value conflicts. In this area, the case study method, judiciously used, encourages the search for the facts, the skill in ferreting out the right questions or issues, the presentation of the opposing arguments (identifying the types of reasoning being used), and a principled decision. This is not easy to do when the juices of prejudice flood the domain of reason.

In addition, role playing and simulations force students to assume unfamiliar roles and may create empathy for those whose views are alien to them.

Civic Civility. Perhaps the combination of legal literacy, legal socialization, critical thinking skills in the context of the social contract, and legal participation will create an attitude of civic civility. It is the hope of those of us who have been laboring in this vineyard that an understanding of the role of law in our lives will lead to appreciation of its constructive uses. When students sense that actions, such as shoplifting and vandalism, are not pranks but delinquent or criminal acts with ripple effects on the families, friends, property owners, insurance companies, and the taxpayers, they may begin to think about the legal consequences of their antics. They may begin to weigh cause and effect and understand the constructive role that the law plays in protecting the dignity and integrity of the individual.

Testimonials and Evaluations

The law studies movement has attracted the attention of several Justices of the United States Supreme Court, other judges, bar associations, and members of the community. Chief state school officers, social studies specialists, elementary and secondary school principals, members of the National Council for the

Social Studies, and family and juvenile court judges support it in large numbers.

The anecdotal evaluations have been uniformly enthusiastic. The few formal evaluations tend to conclude that law studies, where properly taught, have a constructive effect on the lives of the students in the school and their conduct in the community. One evaluation sponsored by the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention was encouraging in its conclusions. Dr. Robert M. Hunter, who headed this evaluation, has followed it up with another study in a number of Colorado schools, and he and his staff have concluded once again that law-related education, if properly implemented, can contribute to an improved understanding of the role of the law and the role of students, as future citizens, in creating a better life for themselves and for others.[1]

In Rochester, New York, the law magnet school, named the School of Law and Government, undertook a formal evaluation of its program. One significant result showed that "compared to the non-magnet students, the law magnet students made a statistically significant movement toward believing that they can exercise control over their own lives in this society and can effectuate change."[2]

Look to the Future

Having taken a brief look at its venerable past and at its promising present, what can we predict for the future of law-related education as a basic component of education?

It seems to me that law studies are here to stay for a variety of reasons. In the United States, most, if not all, states mandate the teaching of the Constitution of the United States and the Bill of Rights, the rule of law, and what has been referred to as a "bag of virtues", such as honesty, responsibility, and active citizenship. It is no secret that this material has been "covered" in the past with disappointing results. To quote the Superintendent of Schools of the Tempe, Arizona, school system: "In education, we tend to cover too much and to uncover too little." Law studies is an organized and structured approach to uncovering important goals of civic education.

In addition, from its very inception, law-related education recognized the significance of two important observers of the American scene. In the 1830's, Alexis de Tocqueville observed that: "Scarcely any political question arises in the United States which is not resolved, sooner or later, into a judicial question." The distinguished philosopher, Hocking of Harvard, remarked that to teach the social studies without the law is like teaching vertebrate anatomy without the backbone. Both assertions undergird the importance of this area of study today.

Are there problems? Of course there are, and they have to be faced if law-related education is to become an integral part of the education of a student. Although lawyers and judges were involved from the very inception of the movement, bar associations, with few exceptions, regarded the field as the province of educators and were reluctant to commit their time and resources to it. At the same time, there were leaders of the bar who recognized the *pro bono* nature of this new development and the advantages that would accrue to their profession from an informed public. In time, with leaders like Leon Jaworski and other presidents of the American Bar Association and state and local bars, law-related education became a partnership venture of educators and lawyers. In time, police and corrections officers joined the

[1] The most recent publication examining various aspects of the law-related education is *The International Journal of Social Education* Law-Related Education Issue, Vol. 2, No. 2, Autumn 1987. Robert M. Hunter's article is entitled, "Law-Related Educational Practice and Delinquency Theory" and it appears on pp. 52-64.

[2] Id. at pp. 69-78. The article by Joseph L. Accongio and Beverly Barr Vaughn is entitled, "Evaluating Law-Related Education Programs: A Case Study."

movement and added their distinctive contributions.

As with lawyers, many educators adopted a wait-and-see attitude, unsure of the vitality and longevity of this new movement. It is no secret that educational reform depends on the support of administrators. In some communities, the principals are the gatekeepers of innovation; in others, it is the superintendent. As we noted above, the law studies movement has been winning the support of more and more teachers and administrators each year.

The most serious problem confronting law studies today is the lack of qualified teachers—men and women who are steeped in the subject matter, who have internalized the corpus of knowledge to the extent that they are comfortable with it. Being enamored with the titillating and the provocative non-threatening exercises used to introduce the law or to develop a topic is no substitute for the mastery of the content. In the law, as in other fields, a little knowledge is a dangerous thing, and we have not paid sufficient attention to educating teachers in the essential elements of criminal law, civil law, juvenile law, and constitutional law. When we began in the early 1960's and 1970's, federal and foundation funds made possible four-week institutes. Today, the one-week institute seems to be the order of the day. In some areas, the weekend retreat is all that is available.

Despite valiant efforts by the American Bar Association Special Committee on Youth Education for Citizenship, it has been very difficult to interest teacher educators in pre-service law-related programs. The in-service programs are the mainstay of law-related teacher education today, and so it remains an awesome job to raise the funds necessary to educate teachers in summer institutes, weekend retreats, and courses designed to be taken during the school year.

Assuming we can conquer the teacher education problem, it is desirable to encourage those of our colleagues who have created new ways of teaching the law. For example, the Phoenix Union High School Magnet Program is educating students to serve as tutors for immigrants who are preparing for their naturalization examination. The Colorado Supreme Court meets once or twice during its term in junior and senior high schools. The National Council of the Aging and the National Institute for Citizen Education in the Law have developed a unit on the family, the courts, and the constitution designed to be used in study groups consisting of ten high school students and ten older citizens. Law-related education is a fallow field for our talented colleagues.

Conclusion

Paul Valery, the distinguished French diplomat and poet, once remarked that the trouble with the world today is that the future is not what it used to be. As we move into this uncertain future, the law, in its best sense, can be a steadying influence with its millennia of experience and its message, expressed in the words of another Frenchman, Talleyrand: "Above all, no zeal!"

Le Mouvement de l'éducation à caractère juridique : un bref aperçu du passé, du présent et de l'avenir

Isidore Starr

La devise de mon collège était : *Respice, Adspice, Prospice* : regardez vers le passé, le présent et l'avenir. À mon avis, cette devise offre un cadre pratique pour évaluer un mouvement éducationnel qui a fait son chemin jusqu'au programme scolaire de plusieurs collectivités américaines. L'éducation à caractère juridique semble avoir été bien accueillie par les étudiants, les enseignants, les administrateurs et les membres de la collectivité.

Le passé

J'ai toujours soutenu que l'étude du droit avait de vieilles racines. Selon moi, elle remonte aux législateurs des temps anciens. Il y a presque 4 000 ans, Hammourabi promulguait dans tout son royaume son célèbre Code de 282 lois sur sept colonnes de diorite. Ce Code ne pouvait être que le résultat des efforts d'un groupe de travail, aidé et encouragé par des spécialistes des médias. Seuls ces derniers auraient pu penser à utiliser des tableaux d'affichage pour enseigner le droit au peuple. En l'absence d'études d'évaluation, nous n'avons aucun moyen de savoir si cette méthode était efficace pour enseigner le droit.

Plusieurs siècles plus tard, Moïse a décidé d'essayer une nouvelle approche. Il a utilisé la conférence au sommet comme moyen d'impressionner les anarchiques Israélites. Vous connaissez tous la suite de l'histoire. Il a escaladé le mont Sinaï et a tenu ce qu'il conviendrait peut-être d'appeler la première conférence au sommet de l'histoire avec celui que les avocats appelleraient la « Partie de première part » ; il est redescendu avec le premier manuel d'éducation à caractère juridique pour devenir le premier enseignant dans ce domaine. Moïse et son Mentor, connaissant sans doute les limites des êtres humains en matière juridique, ne présentèrent à ces derniers qu'un court code qu'ils pouvaient mémoriser à l'aide de leurs dix doigts. Des événements récents

ont démontré qu'un code aussi simple que le décalogue n'a pas été assimilé par certaines personnes dont la profession consiste à l'enseigner.

La leçon à tirer de ces épisodes historiques est que les tableaux d'affichage et la mémorisation machinale — méthodes propices à l'époque et aux conditions alors existantes — ne sont plus des moyens convenables aujourd'hui. D'autres facteurs doivent être considérés afin de créer un climat qui se prête à l'étude et à la compréhension du droit.

Le présent

En octobre 1957, les Russes lançait le satellite Spoutnik ; les répercussions de cet événement se sont fait sentir à travers toute la société américaine. Nous n'étions plus les premiers de la course de l'espace et il nous fallait trouver des boucs émissaires. Les Américains semblent entretenir un double rapport en ce qui concerne l'éducation publique. Ils sont portés à blâmer les éducateurs pour les failles dans la société américaine ; puis ils insistent pour que ces derniers les réparent. Un homme d'esprit a caractérisé cette relation symbiotique en faisant remarquer que, dans une situation de crise, les Européens changent leur gouvernement ou déclenchent une révolution, alors que les Américains ajoutent un nouveau cours à leur programme scolaire.

En réaction au lancement de Spoutnik, le Congrès a adopté la National Defense Education Act. Suite aux programmes, financés par le fédéral, visant à encourager l'innovation éducationnelle, on a fait de multiples révisions desquelles ont surgi les « nouvelles mathématiques », les « nouvelles sciences », les « nouvelles langues modernes » et les « nouvelles sciences sociales ». Bien que l'éducation à caractère juridique ait été intégrée aux « nouvelles sciences sociales », ses origines remontent aux années 1950, alors que la Carrie Chapman Catt Foundation et l'Association of the Bar of the City of New York concevaient des cours d'éducation juridique destinés aux enseignants dans les écoles.

C'est 1962 qui a été l'année cruciale en matière d'éducation juridique. Trois événements sont venus solidifier les bases du mouvement. Cette année-là, le groupe de travail Williamstown rassemblait huit enseignants de sciences sociales, choisis par le National Council for the Social Studies, et quatre sociologues.

Leur mandat consistait à évaluer les piètres connaissances des étudiants et des enseignants concernant la Constitution et la Charte des droits, à examiner les programmes et les manuels de sciences sociales, et à recommander les mesures à prendre pour enrayer le malaise et l'ignorance. L'une des plus importantes recommandations du Rapport Williamstown voulait que la liberté, la justice et l'égalité — principes dont on parle si souvent avec tant de révérence — soient étudiées en milieu scolaire, avec leurs valeurs conflictuelles et leurs complexités, à la lumière de cas d'espèce et de situations réelles.

Le Rapport Williamstown a soulevé beaucoup d'intérêt et, à l'automne 1962, on a tenu une conférence, à Airlie House en Virginie, à laquelle ont assisté 89 éminents universitaires, juges, membres du barreau et chefs de file de la collectivité. La rencontre a été parrainée par l'American Political Science Association, l'Association of American Law Schools et le National Council for the Social Studies.

Suite à la conférence, la National Assembly on Teaching the Principles of the Bill of Rights a été mise sur pied. Quelques jours plus tard, le président, le juge Brennan, prenant la parole à l'assemblée annuelle du National Council for the Social Studies, a incité ses membres à faire oeuvre de pionniers pour introduire l'éducation à caractère juridique dans les écoles au moyen d'études de cas. L'année suivante, quatre ateliers de travail à l'intention des enseignants ont été

structurés d'après les recommandations du Rapport Williamstown.

En 1966, l'association du barreau et le conseil scolaire de Chicago ont instauré un projet appelé « Law in American Society ». Ce projet constituait la première initiative nationale visant la formation des enseignants et la création de matériel pour les écoles primaires et secondaires.

En 1971, la participation de l'American Bar Association, sous la direction de son président, M^e^ Leon Jaworski, a donné de l'importance à l'éducation à caractère juridique dans le milieu éducationnel.

En évaluant les cinq projets nationaux et les centaines de projets à l'échelle des collectivités locales et des États, nous avons constaté qu'il y avait trois approches différentes pour l'enseignement du droit, bien que le chevauchement de la matière et des méthodes d'enseignement soit inévitable. Comme je l'ai déjà mentionné, le mouvement de l'éducation à caractère juridique a commencé avec l'étude des concepts, c'est-à-dire que l'on mettait l'accent sur des notions générales comme la liberté, la justice et l'égalité. Éventuellement, cette trinité a évolué de façon à englober des notions portant sur le pouvoir, l'autorité, la vie privée, la responsabilité et la propriété.

Des personnes créatives ont vu dans cette orientation un obstacle possible pour les élèves qui ont de la difficulté à saisir les concepts abstraits. On a donc introduit une deuxième approche, soit celle du « droit de la rue ». On l'appelle le « droit pratique » afin d'éviter, j'imagine, les objections de certains membres pointilleux du secteur de l'éducation et de membres en vue dans la collectivité.

En introduisant des questions de la rue dans le programme d'études, le « droit de la rue » a ajouté une dimension nécessaire et très populaire au mouvement de l'éducation à caractère juridique. Bon nombre d'enseignants et d'élèves ont saisi immédiatement l'aspect pratique et personnel des problèmes examinés dans le cadre de matières comme le droit pénal, le droit de la jeunesse, le droit de la consommation, le droit de la famille et le droit des propriétaires et locataires.

Plusieurs aspects du droit conceptuel et du « droit de la rue » se chevauchent. Ceux qui se concentrent sur l'un trouvent utile d'y incorporer l'autre. Cela est particulièrement vrai de la troisième approche, que je préfère appeler le « droit participatif ». Il y avait un consensus parmi les premiers chefs de file du domaine, voulant que l'on évite la conférence et que les enseignants et les élèves se prêtent à des expériences juridiques vivantes! Nous étions convaincus que cette méthode, apparemment nouvelle, ne pourrait survivre à moins que les enseignants et les élèves ne se familiarisent avec son langage, ses idées et ses objectifs. Une simple énumération des méthodes d'enseignement utilisées suffira à démontrer la gamme d'activités participatives :

- simulacres de procès, tribunaux fictifs, audiences législatives;
- visites des cours, des législatures et des organismes gouvernementaux;
- visites des classes par les juges, les avocats, les policiers, les législateurs et les agents de services correctionnels;
- visites des prisons avec des policiers;
- simulations de séances de sélection de jurés, de négociations de plaidoyers et de patrouilles policières;
- techniques de lobbying et de procédures parlementaires;
- participation à des campagnes électorales;
- enseignement par les pairs.

Il en a résulté un mélange judicieux de « droit de la rue », de droit conceptuel et de droit participatif dans la plupart des

projets d'éducation juridique. Dans cet ensemble de connaissances et de stratégies d'enseignement en matière d'éducation à caractère juridique, les enseignants et les élèves des niveaux primaire et secondaire peuvent trouver du matériel bien conçu et rassemblé. Et, ce qui est encore plus important, les concepteurs de programmes et les enseignants peuvent utiliser les riches ressources dans le domaine pour élaborer des unités et des cours qui répondent à leurs besoins précis et aux besoins précis de leurs élèves.

Les objectifs

Chaque projet est assorti d'un ensemble d'objectifs qui visent à faire ressortir la signification de l'éducation civique. En général, les objectifs du mouvement de l'éducation juridique peuvent se résumer comme suit :

Alphabétisation juridique - La personne qui ignore la loi semble être marginale et fermée à la société. Elle devient souvent la victime d'un exploiteur, d'un manipulateur ou d'un criminel. Bien sûr, on blâme le système judiciaire pour ses malheurs. C'est l'une des raisons pour lesquelles le mouvement de l'éducation à caractère juridique est en voie de devenir une composante intégrale de l'éducation de base, parce que l'éducation à caractère juridique traite des domaines du droit qui touchent la vie des enseignants et des élèves au foyer, à l'école et dans la collectivité. Le droit, lorsqu'il est envisagé dans sa perspective humaine, a quelque chose de magnétique et d'hypnotique — c'est la nature de la nature humaine et le rôle que joue la loi dans l'organisation d'une société fondée sur la civilité.

L'alphabétisation de base constitue le point de départ en matière d'éducation juridique : quelles sont les règles et les lois? Qui les fait? Comment faire la différence entre ce qui est juste et ce qui est injuste? Et comment utiliser les règles et les lois pour changer les règles et les lois? À l'aide de ces fondements, les élèves sont prêts à explorer les aspects du droit pénal, du droit de la jeunesse et du droit civil qui les touchent en tant qu'étudiants et futurs citoyens.

Socialisation juridique - Toute société cherche à inculquer à ses jeunes des valeurs civiques, des idéaux politiques et des vertus patriotiques. C'est dans ce domaine que le mouvement de l'éducation juridique apporte une dimension supérieure. L'étude de la nature du contrat social constitue une recherche relative aux dilemmes d'ordre moral et déontologique d'une société démocratique. Entre autres questions à examiner, on retrouve les suivantes : les rapports entre les droits et les responsabilités, le pouvoir et l'autorité, la liberté et la licence, la liberté de presse et le procès équitable, l'égalité et la discrimination, et la procédure équitable et le tribunal irrégulier. Cette recherche sur les équations humaines que les citoyens intelligents doivent traiter pour comprendre la hiérarchie des valeurs dans une société démocratique peut produire de jeunes adultes qui ont la vigueur intellectuelle nécessaire pour affronter un avenir incertain.

Participation juridique - L'éducation à caractère juridique se veut un moyen de tremper les idées et les sentiments dans le feu de l'expérience. A travers les multiples activités qui sont décrites comme étant du droit participatif (simulacres de procès, visites des établissements du système judiciaire et utilisation de spécialistes), les élèves voient le droit à l'œuvre. Ils apprennent qu'il existe des moyens de rectifier un tort ou une injustice ; que la communication personnelle, la médiation, l'arbitrage, la législation et le litige sont possibles au niveau des cours des petites créances et des autres tribunaux également. Il se peut que l'élève qui a assisté à une sélection de jurés ne se sente pas menacé s'il est appelé à faire partie d'un jury ; que l'élève qui connaît la procédure parlementaire ne restera pas silencieux à une réunion ; que l'élève qui comprend les techniques du lobbying ou

l'objectif de la pétition ne restera pas un observateur passif devant une situation qui exige une action publique. Suite à ce genre d'éducation, nous sommes en lieu d'espérer que les élèves sauront quand et comment agir.

Réflexion critique - L'un des effets accessoires de l'éducation à caractère juridique devrait être le développement inévitable chez l'élève de la compétence nécessaire à l'analyse des valeurs conflictuelles. Dans ce domaine, la méthode de l'étude de cas, si elle est judicieusement utilisée, encourage l'élève à rechercher les faits, l'habilite à reconnaître les questions et les points pertinents, l'incite à présenter des arguments contraires (en identifiant les types de raisonnements utilisés) et à prendre une décision basée sur des principes. Ce ne sont pas des tâches faciles lorsqu'un déluge de préjugés inonde la raison.

En outre, la participation à des simulations force les élèves à jouer des rôles qui leur sont étrangers, ce qui peut leur inspirer de la sympathie envers ceux qui ont des vues opposées aux leurs.

Sens civique - Il est possible que la combinaison de l'alphabétisation et de la socialisation juridiques, de la réflexion critique dans le cadre du contrat social et de la participation juridique crée un sens civique. Nous, qui avons œuvré dans le domaine, espérons sincèrement qu'une meilleure compréhension du rôle que joue le droit dans notre vie aura pour effet de faire apprécier ses usages constructifs. Lorsque les élèves comprendront que les vols à l'étalage et les actes de vandalisme ne sont pas des frasques, mais bien des délits ou des infractions criminelles qui ont des répercussions sur les familles, les amis, les propriétaires, les assureurs et les contribuables, ils penseront peut-être aux conséquences légales de leurs bouffonneries ; ils commenceront peut-être à soupeser la cause et l'effet et à comprendre le rôle constructif que joue la loi pour protéger la dignité et l'intégrité de l'individu.

Témoignages et évaluations

Le mouvement de l'éducation juridique a attiré l'attention de plusieurs juges de la Cour suprême des États-Unis, d'autres juges, des associations des barreaux et des membres de la collectivité. Un grand nombre de responsables d'écoles publiques, de spécialistes des sciences sociales, de directeurs d'écoles primaires et secondaires, de membres du National Council for the Social Studies et de juges des tribunaux de la famille et de la jeunesse appuient le mouvement.

Les évaluations anecdotiques ont toutes été favorables. Les quelques évaluations formelles tendent à conclure que des études juridiques adéquates ont un effet constructif sur le comportement des élèves à l'école et dans la collectivité. Une évaluation, parrainée par l'Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, contenait des conclusions encourageantes. Le D[r] Robert M. Hunter, responsable de cette évaluation, a effectué une autre étude dans plusieurs écoles du Colorado suite à laquelle lui et son personnel en sont de nouveau arrivés à la conclusion qu'une bonne éducation juridique était susceptible de faire mieux comprendre le rôle que jouent la loi et les élèves, en tant que futurs citoyens, pour améliorer la qualité de leur propre vie et de celle d'autrui.[1]

A Rochester, dans l'État de New-York, la School of Law and Government, la principale école à vocation juridique, a entrepris une évaluation formelle de son

[1] La publication la plus récente qui examine divers aspects de l'éducation juridique est : *The International Journal of Social Education*, numéro spécial sur l'éducation juridique, vol. 2, no 2, automne 1987. L'article de Robert M. Hunter est intitulé : « Law-Related Educational Practice and Delinquency Theory », aux pages 52 à 64.

[2] Id., aux pages 69 à 78. L'article de Joseph L. Accongio et Beverly Barr Vaugh est intitulé : "Evaluating Law-Related Education Programs : A Case Study."

programme. Ses résultats contenaient, entre autres, l'importante constatation suivante : « Par opposition aux élèves qui ne sont pas attirés vers les études juridiques, un nombre important des élèves qui le sont ont tendance à croire qu'ils exercent plus de contrôle sur leur propre vie dans cette société et qu'ils peuvent effectuer des changements. »[2]

L'avenir

Après ce bref aperçu du passé vénérable et du présent prometteur de l'étude du droit en tant que composante fondamentale de l'éducation, que pouvons-nous prédire pour l'avenir?

J'ai plusieurs raisons de croire que l'on va continuer à enseigner le droit. Aux États-Unis, la plupart sinon la totalité des États rendent obligatoire l'enseignement sur la Constitution américaine et le Bill of Rights, la suprématie du droit et certaines vertus comme l'honnêteté, la responsabilité et la participation civique. Il est bien connu que, jusqu'à maintenant, l'enseignement de ces matières n'a donné que des résultats décevants. Pour citer le surintendant des écoles de Tempe en Arizona : « En matière d'éducation, nous avons tendance à couvrir trop et à découvrir trop peu. » Les études à caractère juridique constituent une façon organisée et structurée de mettre en valeur les objectifs importants de l'éducation civique.

En outre, dès l'introduction de l'éducation juridique on a reconnu la valeur des propos de deux importants observateurs de la scène américaine. Dans les années 1830, Alexis de Tocqueville a fait observer qu'aux États-Unis : « Il n'y a pour ainsi dire pas d'événement politique dans lequel il n'entende invoquer l'autorité du juge. » Selon le distingué philosophe Hocking, de Harvard, le fait d'enseigner les sciences sociales sans le droit équivaut à enseigner l'anatomie vertébrale sans l'épine dorsale. Les deux affirmations font ressortir l'importance de ce domaine d'études de nos jours.

Y a-t-il des problèmes? Bien sûr qu'il y en a ; et il nous faut leur faire face si nous voulons que l'éducation à caractère juridique devienne une partie intégrante de l'éducation d'un élève. Bien que des juges et des avocats aient participé au mouvement depuis le début, presque toutes les associations des barreaux, estimant que ces études relevaient du domaine des éducateurs, se sont montrées réticentes à y consacrer du temps et des ressources. Par contre, d'éminents juristes ont reconnu le côté favorable de cette évolution et la contribution avantageuse à leur profession que pourrait faire un public averti. Éventuellement, à l'aide de chefs comme Leon Jaworski et d'autres présidents de l'American Bar Association et des barreaux de collectivités locales et d'États, l'éducation à caractère juridique est devenue une entreprise collective au service de laquelle se trouvent des éducateurs et des juristes. Puis, des policiers et des agents des services correctionnels se sont joints au mouvement et y ont apporté leur propre contribution.

Incertains de la vitalité et de la longévité de ce nouveau mouvement, plusieurs éducateurs, tout comme les juristes, ont décidé qu'il valait mieux observer et attendre. Il est bien connu que la réforme en matière d'éducation dépend de l'appui des administrateurs. Dans certaines collectivités, les directeurs des écoles sont les gardiens de l'innovation ; dans d'autres, ce sont les surintendants qui le sont. Comme nous l'avons déjà mentionné, chaque année le mouvement de l'éducation juridique jouit de l'appui de nouveaux enseignants et administrateurs.

Le plus important problème en ce qui concerne l'éducation à caractère juridique aujourd'hui est le manque d'enseignants qualifiés ; le manque d'hommes et de femmes versés en la matière et qui ont assimilé un ensemble de connaissances au point d'être en mesure de les enseigner avec aisance. Le fait d'être séduit par la nature provocante et non menaçante des exercices utilisés pour enseigner le droit

ou élaborer un thème juridique ne saurait compenser des connaissances douteuses du contenu. En droit, comme dans tout autre domaine, il est dangereux de n'avoir que des connaissances limitées. Nous n'avons pas consacré suffisamment d'efforts à la formation des personnes appelées à enseigner des éléments importants du droit pénal, du droit civil, du droit de la jeunesse et du droit constitutionnel. Lorsque nous avons commencé au début des années 1960 et durant les années 1970, le financement par le gouvernement fédéral et les fondations permettait d'offrir des cours de quatre semaines en établissement. Aujourd'hui, le cours d'une semaine semble être la norme. Dans certains secteurs, seule la retraite de fin de semaine est offerte.

Malgré les efforts louables du comité spécial sur l'éducation des jeunes au sens civique, de l'American Bar Association, les enseignants ne se sont pas montrés très intéressés aux programmes visant la préparation à l'enseignement juridique. Les programmes de formation sur place constituent le principal moyen de formation disponible aux enseignants en matière juridique. Il est encore très difficile de trouver le financement nécessaire qui permettrait d'offrir des programmes de formation aux enseignants en établissement durant l'été ou en fin de semaine, et des cours durant l'année scolaire.

En supposant que nous pouvons résoudre le problème de la formation des enseignants, il est souhaitable d'encourager nos collègues qui ont créé de nouvelles méthodes d'enseignement du droit. Par exemple, le programme « Magnet » de l'école secondaire Union de Phoenix consiste à former les élèves à agir en qualité de tuteurs auprès des immigrants qui se préparent à subir l'examen en vue d'obtenir leur citoyenneté. La Cour suprême du Colorado siège une ou deux fois durant sa session dans les écoles secondaires de premier et de second cycle. Le National Council of the Aging et le National Institute for Citizen Education in the Law ont mis sur pied un programme sur la famille, les tribunaux et la Constitution à l'intention de groupes comprenant dix élèves du secondaire et dix personnes âgées. L'éducation à caractère juridique est un terrain en friche qui s'offre à nos talentueux collègues.

Conclusion

Paul Valery, distingué diplomate et poète français, a fait remarquer que le problème avec le monde d'aujourd'hui est que l'avenir n'est plus ce qu'il était. Au fur et à mesure que nous entrons dans ce futur incertain, le droit, dans son meilleur aspect, peut exercer une influence stabilisatrice avec ses millénaires d'expérience et son message, tel qu'exprimé par Talleyrand, un autre Français : « Par-dessus tout, pas de zèle! »

Law-Related Education in Canada: Yesterday and Today

Wanda Cassidy

I feel most honoured to be sharing this panel with the eminent Isidore Starr, known throughout North America as the Father (I've even heard Grandfather) of law-related education in the United States. I have been fortunate to be able to attend several conferences where Dr. Starr has been featured as keynote speaker or made his presence known indirectly through the many awards that are presented in his name.

But, if Dr. Starr is the father (or grandfather) of law-related education in the U.S., then I hope I am not appearing as the mother (or grandmother) of law-related education in Canada. I'm not sure that law-related education in Canada is old enough for anyone here (myself included) to have borne any law-related education offspring, and I certainly feel that I have many years to go before I can be labelled in this way. I am, however, honoured to be asked to speak about developments in law-related education here in Canada.

Probably because I was reflecting on Dr. Starr's image as a father figure and because I have the rare opportunity this week to play with my young nieces and nephew (they live in Spain and Thailand and are visiting) that I chose to organize my talk today not in terms of past, present and future, but in the metaphor of growing up, of moving from childhood, through adolescence, into adulthood.

When we last met as group in May of 1980 law-related education in Canada had moved just beyond infancy into childhood. At that time:

- The concept of teaching law to youth—or anyone other than law students or maybe the general public—had taken root, and those of us in law-related education were no longer having to defend our every action.
- A number of materials had been developed for use in Canadian schools, particularly at the secondary school level and for the senior law elective.

- Some teacher education in law had taken place; teacher workshops in several provinces were being offered. These introduced teachers to instructional ideas as well as upgrading their understanding of the law.
- Organizations in several provinces had developed programs specifically designed to meet the needs of teachers; and, while certain provinces offered a greater number and more extensive services than others, all provinces showed interest. Our conference in 1980 was attended by approximately 150 delegates from every region in Canada.

However, it was just a beginning, and those of us active in the field of law-related education at that time were novices—I liken us to children—we were experimenting, full of enthusiasm, always trying new things, felt like every other week brought new growth in the movement and in ourselves.

But much more needed to be done.

Today, in 1988, as we review the developments over the past 8 years since that 1980 conference, we observe the following:

- There is an even greater acceptance by many segments of society, including the education and legal professions, that education about law is an important and necessary component of all children's education, that an understanding of law equips students to assume their and responsibilities in society and helps them to better understand and become involved in the world around them.
- There has been a rapid growth in the development of materials and workshops to support the senior law elective in the school. For example, teachers now can choose from at least 5 major textbooks which are up-to-date and geared to curriculum needs. Moreover, there has been a proliferation of useful print and audio-visual materials produced by legal services organizations, human rights organizations.
- There has been growth in the infusion of law content into other subject areas, such as social studies, at the secondary school level. Curriculum now defines social studies more broadly than history and geography to include law and economics. As of 1985 we find some law at every grade level, predominately at grade 11, where approximately 25% of the curriculum is devoted to law. We also have a mandatory consumer education course that devotes a large percentage of the course to law topics.
- A greater number of provinces provide assistance to teachers of law-related subjects. Thanks to financial support from provincial law foundations across the country and to the Department of Justice's new program in public legal education, almost every province and one territory have a major initiative that supports teachers of law.
- Selected educational institutions have assumed greater responsibility for law-related education in such areas as teacher education and materials development. Here in British Columbia, Simon Fraser University and the University of British Columbia both offer credit courses as in-service and pre-service to teachers and prospective teachers while they also encourage graduate level work. Ministry of Education officials and school districts across the country are more aware of the need for law-related education and are beginning to organize and/or provide financial

support for teacher workshops and curriculum development activities. This is attested to by those of you here from these organizations.

- There has been a change in the way teachers view the teaching of law to students. In the 70's and early 80's teachers generally felt intimidated by law and believed that they had to learn all they could about the details of law in order to be credible in the classroom. Now the "black letter law" approach is no longer in vogue. Instead, teachers are addressing broad legal concepts, stressing issues not facts, teaching students to understand law in its broader societal context.
- That law is viewed more broadly is also evident in a new awareness of the powerful teaching effect of the informal curriculum (or of what teachers model in the classroom), of the stress on alternative dispute resolution methods, and in the development of programs in schools on conflict resolution.

These past 8 years have been formative years. I have labelled these the "teenage years" as they have been years

- of somewhat inconsistent, sporadic growth.—part of this inconsistency has been due to restraint and recession struggles ;
- of challenging the legal, educational and financial institutions, of wanting their assistance and partnership, but not always being wise in our approaches and thus not always being successful;
- of sometimes succumbing to peer pressure (for example of developing materials and more materials for the school curriculum because "everyone is doing it and that's the way to influence change" rather than independently analyzing the situation and expending energy and resources on programs or resources that more effectively accomplish our goals);
- of succumbing at times to hero worship, wishing we had access to the funds that most U.S. programs have, or wishing we had the institutional support that certain provinces do;
- of making some new friends who share the same goals, but failing to share with others, becoming too insular.

While we have experienced growing pains over the past few years I believe (if you can excuse the metaphor one more time) that the field of law-related education in Canada is now moving into a more mature phase, that of adulthood.

Not that we will or should now, stop growing and developing—quite the contrary. This will be a period where we thoughtfully apply the insight we have gained over the past several years.

As we move into this phase I propose for your consideration the following:

- That we reassess our goals and objectives and ask ourselves what we are wanting to accomplish. What is truly important for students across Canada?

  I am suggesting that our vision include a move beyond "passive education" in law to "active and knowledgeable involvement" on the part of students. Two years ago a number of us at Simon Fraser University were involved in a study of legal literacy funded by the Canadian Law Information Council. Our recommendation, after 89 pages of discourse, was that legal literacy (and this also incorporates Dr. Starr's concept of legal participation, or popular versions of critical thinking) must go beyond the development of a basic legal

competency. It implies the acquisition of knowledge, understanding and critical judgement about the substance of law, legal process and legal resources, enabling and encouraging the utilization of capacities in practice The chart on the opposite page conveys this message **[See opposite page.]**

- We need to work towards implementing law-related education beginning in the early grades of elementary school and towards developing a coordinated effort from kindergarten through to grade 12.
- We need to begin developing programs in law that are also aimed at those children not in the mainstream—i.e. ESL children, children with special needs, delinquent and "problem" children. In Vancouver we have a youth gang problem. What could be a better plan than to design a program for youth that would help counteract gang influence and at the same time help new immigrants better understand our legal system?
- We need to mount a more coordinated effort with existing agencies. We need to work more closely and more effectively with the bar, with judges and with other social agencies. I'm impressed with a number of American programs that use the members of the bar as partners in the development and implementation of mock trial programs, in student mentor programs, in teacher education programs.

  Rather than creating our own institutions we need educational organizations with existing mandates in education to assume their responsibility in law-related education. For example, university faculties of education need to be more involved, as do ministries of education, school boards and teacher's federations. Law-related education organizations can and should be the catalyst for development of programs external to themselves.
- We must share our insights, our experience and knowledge and more. We must take time to write, to put our thoughts on paper. Law-related education in Canada suffers from a dearth of information about what people are doing and from a dearth of critical reflection. Along with sharing through the print medium we also need to connect through the electronic mail system, through teleconferencing and computer forums. Our computer staff at Simon Fraser University are willing to connect all of us here and do so free of charge. All each person needs is a computer and a modem. We need to communicate continuously rather than only at conferences held every 8 years.
- We must conduct more research. Gone are the days when we can just do what we think must be done. We need to assess the needs of the field carefully, develop programs based on these studies, evaluate their effectiveness and publish our findings.
- Law-related education in the schools must be viewed as the specialty it is. The field needs prepared and qualified people. Law-related education is not a secondary offshoot of public legal education. Working with children or teachers requires special skills and knowledge. Law-related education programs need to attract many more qualified personnel.

In conclusion, I'm excited by what is in store for law-related education in Canada over the next few years. We

A CONTINUUM FOR LEGAL EDUCATION: THE INTERSECTION OF THEORY AND PRACTICE

	Substance	Process	Resources
FULL LEGAL LITERACY			
Critical Judgment	Comparing the intent of the legal system with its *effect* in practice (e.g., critically judging the moral rightness of a given law or legal process and its entitlement to command obedience by the citizen); determining the desirability of preserving, modifying or abandoning a given law or legal process, from the standpoint of one's duties as a citizen.	Acting to promote, in practice, recognition and acceptance of one's view of legal (individual and collective) "best interests". How to use democratic process for legal reform (e.g., voting , lobbying, organised protest, boycotts). How new agencies can be constituted (e.g., citizen's action groups, media watch, environmental protection groups).	Being able to identify and access power-holding individuals and groups (e.g., community action groups, M.L.A.s, consumer protection agencies, civil liberties associations, etc.) for information guidance in decision making and action aimed at legal reform.
Understanding	Understanding *intent* of law(s) in terms of principles of justice. Concepts of guilt, innocence, liability, negligence, rights, evidence , proof as intended purpose and justification for legal domain (substantive laws , legal processes, legal institutions, legal roles and legal relations as these affect the citizen).	Understanding the *effect* of law(s) in practice, in relation to basic principles of justice. Perceiving and being able to explain how and why actual effects of legal system operate differentially across social sub-groups (e.g., race, class, gender divisions). Understanding how law as social institution , is susceptible to the same structural weakness as other social institution.	Understanding the purpose of existing legal resources, services, agencies and agents. Understanding the functions and uses of public records; understanding the functions and uses of legal representatives; understanding codes of ethics governing legal professionals.
Knowledge	1. Constitutional rights as statement of fundamental principles basic to all substantive laws (e.g. right to council, of free association, right to legal representation). 2. Knowledge that laws exist actualizing these basic principles in relation to the various roles citizens assume (e.g., consumer, tax, marriage and family, employer-employee, home-ownership vs. rental, motor vehicle, wills, criminal law).	Knowledge of legal process in practice as it affects the citizen in contact with agencies and agents of the law (e.g. what the ordinary person in contact with police needs to know about *exercising* rights to remain silent, to have legal representation, to refuse police entry to one's property, proper *procedures for* detention, proper procedures for search and seizure).	Knowledge of resources which enable the citizen to interact with the legal system by means of relevantly skilled and knowledgeable agents and agencies (e.g., when to consult a lawyer, a notary, general or legal library); knowledge of legal services and conditions of access to these public records (e.g., deeds, titles, births, deaths, etc.).
BASIC LEGAL COMPETENCE	**INFORMATION**		**ACTION**

have learned much over the past decade. I believe that law-related education here in Canada is here to stay, but that there is still much work to be done. Everyone here can effect change and can influence others to support the cause of teaching our children about law.

Children are our future; they will create a new kind of society they want, and we can help shape their vision of what is important.

"Law vs. Learning." Hopefully these two parties are not adversaries but rather partners in our children's education.

Thank you.

L'Éducation à caractère juridique au Canada : hier et aujourd'hui

Wanda Cassidy

Je suis honorée de partager cette tribune avec l'éminent Isidore Starr, que l'Amérique du Nord tout entière considère comme le père (j'ai même entendu grand-père) de l'éducation à caractère juridique aux États-Unis. J'ai entendu M. Starr à l'occasion d'un grand nombre de conférences auxquelles je participais. Sa présence se faisait aussi sentir par l'entremise des nombreux prix décernés en son nom.

Mais si M. Starr est le père (ou le grand-père) de l'éducation à caractère juridique aux États-Unis, j'espère que ça ne fait pas de moi la mère (ou la grand-mère) du mouvement canadien. Je ne suis pas convaincue que l'éducation à caractère juridique au Canada soit une discipline assez vieille pour que qui que ce soit (y compris votre humble servante) ait pu enfanter! Et je pense vraiment que ça va prendre encore beaucoup de temps avant qu'on puisse me traiter de mère du mouvement. Je suis toutefois honorée qu'on m'ait demandé de vous parler de l'évolution du mouvement ici au Canada.

C'est peut-être à cause de mes réflexions sur l'image de patriarche de M. Starr que j'ai choisi la croissance comme thème de mon allocution: le passage de l'enfance à l'âge adulte, au lieu de la progression plus linéaire du passé à l'avenir. J'ai peut-être aussi été inspirée par mon neveu et ma nièce que j'ai eu le rare bonheur de voir cette semaine.

Lorsque nous nous sommes rencontrés au mois de mai 1980, l'éducation à caractère juridique au Canada était encore dans l'enfance.

- L'idée d'enseigner le droit aux jeunes — ou à n'importe qui d'autre qu'aux étudiants en droit ou peut-être au public — s'était implantée et nous n'étions plus forcés de justifier nos moindres faits et gestes.
- Il existait déjà du matériel pédagogique destiné aux écoles canadiennes, surtout pour les étudiants du secondaire et ceux de l'option de droit au cycle supérieur.

- Il existait certains programmes de formation des enseignants — on avait mis sur pied des ateliers dans plusieurs provinces pour encourager les professeurs à se familiariser avec la matière et les nouvelles méthodes d'enseignement.
- Plusieurs organismes avaient conçu des programmes en vue de satisfaire aux besoins des enseignants. Et bien que certaines provinces offraient plus de services que d'autres, toutes étaient intéressées. Près de 150 délégués du Canada entier ont participé à notre conférence tenue en 1980.

Mais ce n'était tout de même qu'un début. Nous étions encore apprentis — je nous vois comme des enfants — nous nous faisions les dents, débordants d'enthousiasme, prêts à essayer n'importe quoi. On aurait dit que le mouvement était en perpétuel essor...et nous, en perpétuelle transformation!

Malgré notre ardeur, il nous restait un grand bout de chemin à parcourir.

Il en est passé de l'eau sous les ponts depuis 1980.

- Dans plusieurs milieux, y compris celui de l'enseignement et des professions juridiques, on reconnaît plus volontiers que le droit est une composante importante de l'éducation des jeunes. On reconnaît aussi que les étudiants, s'ils sont bien informés, seront plus aptes à assumer leurs responsabilités en tant que membres de la société et s'intégreront mieux à leur milieu.
- Le matériel didactique et pédagogique pour l'enseignement à caractère juridique au cycle supérieur se fait beaucoup moins rare. Les professeurs peuvent maintenant choisir parmi cinq principaux ouvrages, tous mis à jour et bien adaptés aux programmes d'études. Il ne manque pas non plus de documents écrits et audio-visuels produits par des organismes de services juridiques, de protection des droits de la personne et autres.
- Le droit n'est plus une discipline aussi isolée. Certaines écoles secondaires ont élargi leur définition des sciences sociales pour inclure le droit et l'économie. Depuis 1985, on enseigne le droit à tous les niveaux scolaires, plus particulièrement au secondaire II. A ce niveau, les matières juridiques comptent pour environ 25 pourcent de la matière enseignée. De plus, il existe un cours obligatoire d'éducation du consommateur qui comprend une importante composante parajuridique.
- Un plus grand nombre de provinces fournissent une aide aux professeurs qui enseignent des matières juridiques. Grâce au nouveau programme de subvention de la vulgarisation de l'éducation et de l'information juridiques du ministère fédéral de la Justice, presque toutes les provinces et un des deux territoires offrent une gamme impressionnante de services à ces professeurs.
- Certains établissements d'enseignement jouent maintenant un plus grand rôle dans le domaine de l'enseignement à caractère juridique, par exemple en ce a qui trait à la formation des professeurs et à la conception de matériel didactique. Ici en Colombie-Britannique, nos deux universités offrent des cours dans le cadre de la formation en poste ou en stage aux professeurs et aux stagiaires. Elles encouragent aussi les études superieures en matière de l'éducation à caractère juridique. Les ministères de

l'éducation et les commissions scolaires du pays entier sont plus conscients de l'importance de l'enseignement à caractère juridique et ont commencé à fournir un appui financier pour les ateliers de perfectionnement et l'élaboration de programmes d'études. Votre présence ici aujourd'hui en est la preuve.

- Les enseignants se sont apprivoisés à l'idée d'enseigner le droit. Jusqu'au milieu des années 80, le droit intimidait les professeurs qui se croyaient obligés de connaître la matière à fond avant de l'enseigner. Aujourd'hui, on ne prend plus l'enseignement du droit « au pied de la lettre ». Les professeurs traitent de concepts généraux, mettent l'accent sur les idées plutôt que sur les faits et aident les étudiants à placer le droit dans son contexte social.
- Cette nouvelle perception du droit se reflète aussi dans une prise de conscience des puissants effets de l'enseignement par l'exemple, dans l'accent mis sur les méthodes parallèles de résolution des conflits et dans la conception de programmes scolaires de résolution des conflits.

Les huit dernières années ont été formatrices — l'adolescence du mouvement. Nous avons dû faire face à bien des choses.

- Nous avons été témoins de la croissance sporadique et un peu inégale du mouvement, causée en partie par la récession et les contraintes budgétaires.
- Nous avons provoqué les institutions juridiques, financières et scolaires. Nous voulions leur appui et leur collaboration, mais nous ne les avons pas toujours abordées comme il aurait fallu, et nous avons essuyé des échecs.
- Nous avons à l'occasion succombé à la tentation de faire comme tout le monde. Tout le monde produisait du matériel didactique, c'était comme ça qu'on changeait les choses. Alors nous avons produit du matériel didactique sans examiner notre propre situation et répondre le mieux possible à nos besoins.
- Nous avons souvent envié les fonds mis à la disposition des programmes américains, ou encore le soutien institutionnel offert par certaines provinces.
- Nous nous sommes faits des amis qui partageaient nos buts, mais nous avons trop restreint ce cercle d'amis.

Je crois que l'éducation à caractère juridique au Canada, si vous me permettez de reprendre ma métaphore du début, a passé sa crise d'adolescence et qu'elle est plus mûre, plus adulte.

Attention, je n'insinue pas que nous devrions nous asseoir sur nos lauriers. Bien au contraire, je crois que nous devons maintenant mettre en pratique les importantes leçons que nous avons apprises ces dernières années.

Je vous propose cette stratégie d'avenir.

- Nous devons d'abord réexaminer nos buts et objectifs et réfléchir sur ce que nous voulons accomplir, sur ce qui est vraiment important pour nos étudiants.

  Je vous suggère que nous nous éloignions de l'enseignement passif des matières juridiques et que nous encouragions nos étudiants à s'engager activement. Il y a de ça quelques années, plusieurs d'entre nous ici à l'université collaborions à une étude sur l'initiation au droit subventionnée par le Conseil canadien de la documentation juridique. Nous en sommes arrivés, après 89 pages de dissertation, à la conclusion suivante.

Nous recommandions que l'initiation au droit (qui inclut le concept de participation légale de M. Starr, ou de pensée critique populaire) : « soit plus poussée que la simple initiation de base. Elle doit sous-entendre l'acquisition de connaissances, la compréhension et l'évaluation critique du fond de la loi, du processus juridique et des ressources juridiques, afin d'encourager le passage de la théorie à la pratique. » Voici un tableau qui illustre bien cette pensée. **[Voir le tableau ci-contre]**

- Ensuite, nous devons viser l'intégration de l'enseignement à caractère juridique au niveau primaire et l'élaboration d'un effort coordonné de la maternelle au secondaire V.
- Nous devons adapter l'enseignement des matières juridiques aux besoins des enfants qui ne font pas partie des programmes réguliers, comme par exemple les enfants qui suivent des cours de français langue seconde, les enfants qui ont des problèmes spéciaux, les délinquants et les enfants « problème ». À Vancouver, nous sommes aux prises avec des problèmes de gangs de jeunes. Il me semble que ce serait une excellente idée de mettre en place des programmes qui aideraient à la fois à régler ces problèmes et à aider les immigrants à mieux comprendre notre système juridique.
- Nous devons mieux coordonnner nos efforts et ceux des organismes en place. Nous devons travailler en plus étroite collaboration avec le barreau, la magistrature et avec d'autres organismes de services sociaux. Je suis impressionnée par le nombre de programmes américains auxquels participent le barreau. Ce dernier collabore à la conception et à la mise en œuvre de projets de simulation de procès, de jumelage des étudiants avec des membres de la collectivité et de formation des enseignants.

  Nous devons aussi convaincre les organismes d'éducation d'assumer leurs responsabilités en matière d'éducation à caractère juridique, au lieu de créer nos propres institutions. Les facultés d'éducation des universités, les ministères de l'éducation et les fédérations d'enseignants, par exemple, devraient jouer un plus grand rôle. Les organismes d'éducation à caractère juridique pourraient et devraient servir de catalyseur pour l'élaboration de programmes autres que les leurs.
- Nous nous devons de partager nos idées, notre expérience, nos connaissances et bien d'autres choses encore. Au Canada, l'éducation à caractère juridique souffre d'un manque d'information sur les activités des divers intervenants et de trop peu de réflexion critique. Nos échanges doivent dépasser des cadres de l'écrit. Nous devons communiquer par messagerie électronique, par téléconférence et par le biais de tribunes informatiques. Les informaticiens de notre université nous ont offert de nous relier au réseau, et sans frais! Nous n'avons besoin que d'un ordinateur equipé d'un modem. Nous devons nous parler plus souvent qu'une fois tous les huit ans!
- Nous devons faire plus de recherche. Nous ne pouvons plus nous permettre de fonctionner par intuition. Le temps est venu d'étudier attentivement les besoins en matière d'éducation à caractère juridique, de concevoir des programmes qui répondent à ces besoins, d'évaluer leur bien-fondé et de publier les résultats.

INTERSECTION DE LA THÉORIE ET DE LA PRATIQUE

	Substance	Processus	Ressources
ALPHABÉTISATION			
Jugement critique	Comparer l'intention du système juridique avec ses effets dans la pratique (par exemple, examiner d'un oeil critique la valeur morale d'une loi ou d'une procédure judiciaire donnée et son droit d'être respectée par le citoyen; déterminer les avantages à préserver, modifier ou abandonner une loi ou une procédure judiciaire donnée, du point de vue des devoirs d'une personne comme citoyen.	Agir pour promouvoir, dans la pratique, la reconnaissance et l'acceptation de l'idée qu'on se fait des « meilleurs intérêts » juridiques (individuels et collectifs). Comment se servir du processus démocratique aux fins de la réforme du droit (par exemple, votes, pressions, protestations organisées, boycottages). Comment constituer de nouvelles organisations (par exemple, groupes d'action des citoyens, de surveillance des médias, de protection de l'environnement).	Pouvoir identifier et rejoindre les personnes et les groupes qui sont influents (groupes d'action communautaire, députés, offices de protection des consommateurs, associations des libertés civiles, etc.) pour guider la prise de décisions et l'action touchant la réforme du droit.
Compréhension	Comprendre l'intention de la loi en termes de principes de justice, de notions de culpabilité, d'innocence, de responsabilité, de négligence, de droits, de preuves, comme but prévu et justification du domaine juridique, les lois de fond, les procédures judiciaires, les institutions juridiques, les rôles juridiques et les relations juridiques qui touchent le citoyen.	Comprendre les effets de la loi dans la pratique, en ce qui concerne les principes de justice de base. Comprendre et pouvoir expliquer comment et pourquoi les effets du système juridique sont différents entre les sous-groupes sociaux (races, classes, genres). Comprendre comment le droit comme institution sociale est exposé aux mêmes faiblesses structurales que d'autres institutions sociales.	Comprendre le but des ressources, services, organismes et agents juridiques existants. Comprendre les fonctions et les utilisations des dossiers publics; comprendre les fonctions et les rôles des représentants légaux; comprendre le code de déontologie qui régit les professionnels du droit.
Connaissance	1. Droits constitutionnels comme énoncés des principes fondamentaux pour toutes les lois de fond (droit à des conseils; droit d'association; droit à la représentation par avocat). 2. Savoir que des lois existent pour mettre en oeuvre ces principes de base par rapport aux différents rôles du citoyen (consommateur; mariage et famille; employeur-employé; propriétaire ou locataire; véhicule automobile; testaments; droit criminel).	Connaître la procédure judiciaire dans la pratique, qui touche le citoyen en contact avec des organismes et des agents de la loi (par exemple, ce que la personne ordinaire en contact avec la police doit savoir en ce qui concerne le droit au silence, le droit à la représentation par avocat, le droit de refuser à la police d'entrer chez soi, la procédure à suivre pour la détention, la perquisition et la saisie).	Connaître les ressources qui permettent au citoyen d'interagir avec le système juridique par le biais d'agents et d'organismes compétents (par exemple, quand consulter un avocat, un notaire, une bibliothèque générale ou de droit; connaître les services juridiques et les conditions de l'accès aux dossiers publics, comme les actes, les droits de propriété, les certificats de naissance et de décès, etc.).
COMPÉTENCE JURIDIQUE DE BASE	**Substance**	**Processus**	**Ressources**
	INFORMATION		**ACTION**

- L'enseignement à caractère juri dique est une spécialisation et devrait être perçu comme tel. L'enseignement à caractère juri dique n'est pas une variation de la vulgarisation de l'éducation et de l'information juridiques. Il faut des compétences spéciales pour travailler avec les enfants et les professeurs. Nous devons attirer un personnel qualifié.

Je conclurai en vous disant que j'augure bien de l'avenir prochain de l'éducation à caractère juridique au Canada. Nous avons beaucoup appris dans la dernière décennie. L'enseignement à caractère juridique est solidement encré au Canada, mais il reste beaucoup à faire. Chacun d'entre nous peut effectuer des changements et encourager ses pairs à appuyer l'enseignement du droit à nos enfants.

Les enfants sont notre avenir ; ils vont créer le genre de société qu'ils désirent et nous pouvons les aider à décider de ce qui est important.

Le droit et l'apprentissage. Espérons qu'ils s'allieront tous deux à l'avantage de nos enfants.

Merci.

Approaches to Teaching

Gary Phillips

I am convinced that we now have the power to be successful academically and socially with every kid. I believe that. And I'm not naive, because I spend most days doing demonstration teaching. I take the unteachable dingalings that someone has rounded up, and I try to apply some of the brain techniques while the teachers watch me.

I want to share some of those techniques with you today and say from the beginning that an awful lot is not so much what you do, but how you do it. I think we've been missing what I call the art part of teaching.

Some interesting work from the Israeli Moshe Feldenkrais who says that every posture has an emotion, every emotion has a posture. If you change the posture, you change the emotion.

I just read a book called *Silent Messages* by Albert Mehrabian, who makes an interesting comment from the research. He says in any communication—including this one—only about nine percent of the message that gets through has anything to do with the logical, rational, intellectual, cognitive content. I think as educators we rely far too heavily on the logical, rational, cognitive content of the message. The theory behind that opinion is what I call "movies of the mind".

As you listen to my voice for the rest of the conference today and tomorrow, nothing of value will happen for you—no matter how good the ideas are—unless your mind makes a movie as you listen. Now, there are two kinds of mind movies: one is remembered life experience; the other, imagined life experience.

Remembered life experience is what happens when you hear an idea and it flips you back in time. You think, "Oh, yes!" You place yourself back in a classroom with a youngster, and you can recall, label, or alter what you remember.

The other type of movie is imagined life experience. I mentioned yesterday how little contact youngsters in our society are having with adults. Instead of talking to adults and interacting with adults, kids are coming to us with very limited life experiences. They're having more vicarious life experiences—lots of them—because the average youngster spends two hours a day watching television.

When you watch television your mind doesn't make a movie because the movie is provided. The image is provided. The sound is provided. So the kids who come to our classrooms not only have limited life experience, but also have lost what's called the metacognition process, if we're to believe the work of Professor Howard Gardner in *Frames of Mind* or Yale professor Robert Sternberg's notion of the triarchic brain. Kids are losing the capacity to listen to the human voice or read the printed word and convert that into a movie of remembered life experience or imagined life experience.

Now, I'm not a prophet of doom. I think there are some things we can do about this situation. Either we have to provide the rich life experience or communicate in ways that generate that movie. If 91 percent of any communication—including this one—has nothing to do with the logical, rational or intellectual content, you either control 91 percent because it's the movie of the mind or you invite distortion. The 91 percent is really emotion, and I think the missing piece of classroom learning is emotion.

Of the 91 percent, 55 percent of the message is communicated simply by your posture, according to Feldenkrais in his book, *The Elusive Obvious*—55 percent of the message! For example, if I stand this way [*slouches*], I cannot feel enthusiasm. Even if I could feel enthusiasm, I couldn't communicate it very effectively.

The other 38 percent of the message is voice, tone and inflection. Kids don't learn from a monotone, if we're to believe anything about research. There's no cognitive memory unless there's emotional memory. We either create classrooms that have emotion related to learning or there's no retention. Period.

Now, some of you may be asking, "Does that mean I have to become a performer to teach? How can I compete with Bill Cosby?"

Please don't try. What I think we can do is to set up rituals that generate emotion. Classroom rituals. The best teachers I see are not performers. They have simply put in place classroom rituals that generate emotion—that get kids enthused about coming to a classroom. And you can do that too. If you watch me for just a minute. If I were to say to you [*slouches and voice assumes a dull monotone*], "You're really going to find today enjoyable," it doesn't really matter what the logical, rational, intellectual content of that message is. Your limbic brain picks up all those other subtle cues, from posture, voice tone, and inflection. The same thing happens with kids in the classroom.

I'll give you an example. I was walking down the hall of this high school last year when I saw the principal outside a door with his ear up to the classroom door. I sneaked up behind him, went "Boo!" and asked what he was doing. He said, "I'm trying to catch that teacher teaching."

I asked, "How long have you been here?"

"Three days."

So I asked if I could go in. He said, "Please do."

I went in and sat down in the back of the classroom. The teacher was standing like this [*bowed with arms crossed*]. And you know how students are sitting? Like this: [*slouched over desk, chin in hands*]. In fact, there was no exception, and for 48 minutes I watched that teacher use the two techniques that teachers use 88 percent of the time, and he did that poorly. No movement at all. In fact, the only movement I saw at all were a couple kids going like this [*slouched over desk, chin in hand, he slowly leans forwards until his chin slips out of his hand*]. I thought it was a hand going up. It was a head bouncing off the desk.

I was happy for any sort of movement. I was sitting back there in the back, and finally it was relief to me when the kid beside me kicked another kid. You know,

after that kind of boring class, you're just happy for any sort of action.

He kicked the kid and he said he thought the teacher just died. The other kid asked how he could tell.

Seriously, at the end of the class, I said to the teacher, "Kids didn't seem too excited about social studies today." He said, "No. I told you they're apathetic, unmotivated, don't give a damn. Parents don't care. My administration won't support me when I try to do something innovative."

I said, "Well, you didn't seem real excited or enthused yourself."

He said, "It's pretty hard to be enthused when you've got dingalings like that to teach."

So I said to him, "Now, here's a little concept, a little ritual that comes from Viktor Frankl's *Man's Search for Meaning*. It's called'the paradoxical intention': if you would make things better, you first see if you could make it worse."

So I said to him, "I'm going to stay next period. I wonder if you and I together couldn't plan, intentionally, to make the next social studies class even more boring than this one. Can you think of anything you could do that you haven't already been doing?"

He couldn't. Frankly, I couldn't either, and I'm pretty creative. I think we do well what we do often, you know. You can get good at being boring. I don't think he sat down and intentionally asked himself, "What can I do to become the most boring teacher I've ever seen?" But if he had, he couldn't have done a better job. Sometimes people are unconsciously incompetent, and we have to help them. What he was really doing was communicating the emotion with his posture.

I was reminded of that, when I was a high school principal back in Indiana and working on my doctorate, my daughter was then in kindergarten. She was suddenly hearing words for which she could run no mental movie; she's had no life experience—doctorate, dissertation, thesis, professor.

I got my doctorate and suddenly I was offered a professorship here at Simon Fraser. My daughter's whole world was in upheaval—new culture, new school, new country. Grade one, here in Vancouver, the first day of school, the teacher asked the students their names and came to my daughter, who said, "My name is Honey Joe Phillips. I'm Dr. Phillips' daughter."

Well, the teacher wisely called my wife on the phone. She said, "It's bad enough that your daughter is an American in a Canadian school, but she's already arrogant in grade one."

My wife took my daughter aside and, in very logical, rational left brain cognitive communication told her that the next time she was asked her name at school, she should just say "My name is Honey Joe Phillips," not, "I'm Dr. Phillips' daughter."

Now, that's very straightforward communication. However, it doesn't account for the emotion and the movie that was evoked in the mind of my daughter. The next day at school, the teacher is ill, and the substitute teacher happened to be one of my students at the university. Of course, she asked the students their names, got to my daughter, and—as instructed—she said, "My name is Honey Joe Phillips." The teacher asked, "Are you Dr. Phillips' daughter?" At which point my daughter said, "I thought so until last night."

We must control the movie that the students bring to the classroom, and we can do that without providing life experience: we can do it through the ritual.

Let me tell you about the best teacher I saw last year. It happened not to be a social studies teacher; it happened to be grade four. But it might have been any grade because what she was doing, as a concept, is called "the virtue of vulnerability".

The art part of teaching says effective teachers have the capacity to make themselves vulnerable as human beings; there are lots of ways of doing that. A Monday morning in the class—very ordinary up to the point the teacher announced, "And now it's time for spelling." At which time, the kids literally leaped out their seats. "Yay! Spelling! Wonderful!" That's not normal for fourth graders. But I do know that when kids are feeling that kind of emotion, there'll be learning, and there will be retention of learning.

We now have the capacity to teach anything—not only so that the kids will get it, but so they will never forget it for the rest of their lives. And that is power.

The three steps of indelible teaching take less time than the two techniques we use 88 percent of the time. Then you have to get down to the curriculum questions: "What's important enough to be remembered for the rest of your life? What are we teaching as important as that?"

Anyway, I'm curious about this fourth grade teacher. What generates that kind of emotion over spelling? There are a thousand ways of doing it. That's the art part of teaching. She used a very simple one—one you can use: "the virtue of vulnerability".

She put 25 words on the board. Words on Monday, test on Friday—very conventional. But then she started a second list of words, big words. Some of them I didn't know myself. I didn't confess this to the kids to make myself vulnerable. I did ask what the second list of words was.

The kids said, "You see, on Friday, after we've had our spelling test, we get to test the teacher. The second list of words contains words the teacher can't spell."

There's a bright teacher. I asked, "How does she do?"

"Rarely makes a perfect score. She missed four last Friday, but the kids were trying to help her."

When I talked to this teacher later, she said the second list had less to do with whether or not she could spell them. Those were vocabulary words. She was seducing the kids into expanding their vocabulary. They didn't even know they were having vocabulary and—believe me—they know the words on her list. They have to follow her model. They have to pronounce each word correctly, use it in a sentence. And they particularly know the words that she misses because they make her take them over again, until she gets them right.

A very simple kind of ritual that she's set up that communicates, "If spelling is important to you, then it is also important to me."

Here's a simple little ritual I saw recently, in a high school. I was in the back of the class. There was something green that looked like a carpet, in the back, and it had what looked like tombstone on it. In fact, as I inspected it, I saw "Rest in Peace" with somebody's name and some writing on it.

I asked the kid beside me, "What's this? It looks like a cemetery."

He said, "Yes, it's a ritual. It's called 'shoot the wounded and bury the dead'."

I asked what was he talking about, and he said any time they make an academic or other kind of error they have a ceremony, a funeral, and they bury that mistake.

For example, he said, "I have 16 tombstones in there. Irresponsibility," he said, gesturing. He said that he wasn't irresponsible any more. He buried it. Poor attendance: he buried it, and there was the tombstone. Double negatives: "See it right here? Here is the tombstone." He said, "I don't hardly never use double negatives no more." [*laughter*]

But look what that teacher had done with a simple ritual. When kids make a mistake, we bury it. We have a ceremony. "I

don't need that any more." It's a metaphoric way of getting kids emotionally engaged. Sounds corny, but it works.

Let me give you another one. This is one I use with kids all the time. I ask kids to make a list: 50 things you want to do before you die. You know, most kids can't think of more than four or five. You know why? They're not thinking about the future. And if kids can't think of more than four or five things they want to do before they die, how are you going to get them excited about law—or anything else you're teaching—until you get that vision?

As a principal, I'd get a list from every kid. I'd tell them they couldn't come back to school—they were not welcome—unless they come with a list of 50 things they want to do before they die.

Now, if you want to be positive about it you can change it: 50 things you want to do while you're still alive. Kids would say to me, "Fifty things I want to do before I die? Where would I find such a list?"

I'd say, "You go out, around the community. You find some adults who look as if they're enjoying life and ask them what the hell they're doing."

That's a part of the problem. Kids don't have access to adults who are excited about life, who could write 50 things they wanted to do before they die. It might not be a bad chore for you to take on here, today.

Now, what happens with that list in the classroom? You, as the teacher, put it right on the wall for every kid. What you will notice is that kids look at each other's list. "Oh yes, I hadn't thought of that!" They start getting excited about life. If they're excited about life, you can make almost anything you teach exciting because you can link it in.

So when you get that list of 50, what you'll notice is some kids will come round on Monday morning—they've had an experience over the weekend, they'll say—and ask to change one of their list of 50.

Sure, why not plan a really exciting life? And some kids get greedy. They'll ask, "Can I have more than 50 on my list?" Why not? After all, adolescence is not a rehearsal; it's a real thing.

And once you have that list of 50, you can take almost anything you teach and say to a kid with a little imagination, "This is preparing you for No. 38 on your list."

I had mentioned, there, in the introduction, that I was once a high school principal. I was also a probation officer at the same time. Given the clients I had there, the students I had were pretty well the same—in both roles.

The list of 50. I remember I had seven dingalings on probation, apathetic and cynical. They had trouble coming up with 50, but finally they did. They made the mistake of putting on the list that they wanted to jump out of an airplane, sometime before they die—with a parachute—it was their teachers who didn't want them to use a parachute.

So they didn't seem really excited about anything else, so I said, "Why wait? Let's plan it right away."

Well, they were thinking 10 years down the line, you know. But I got permission from their parents. Speaking of educational law: in fact, I found all seven parents in the same bar. It saved me lots of time. I said, "Look, those little suckers are not very excited about anything else, so let's see if we can get a little energy into them."

So we planned. In fact, I looked through the yellow pages and found an aging paratrooper in our community who was happy to teach these resistant learners how to jump out of an airplane. We made a ritual of the ceremony. We planned one day at high noon for their first jump. We called the school and gathered out at the football field—they were going to make their first jump on the football field.

Now, parachuting out of an airplane is a pass/fail activity. I have to confess, some of those teachers were standing there

hoping those suckers didn't make it. But they did make it, and their posture changed after that. Facial expression changed. Voice tone changed. For those kids, that was better than being captain of the football team.

I did my doctoral dissertation on 100 delinquent kids, five years after high school. Among that group were those seven. When I asked them to recall the highlight of your K-12 school experience, each one of the seven said, "You remember me? I wanted to parachute out of the airplane. You know, once you jump out of an airplane, the other things in life that might be scary are not quite the same any more."

Sometimes, we have to create that kind of emotion. And maybe it's not jumping out of an airplane, but we need to make the process of living live, exciting, and interesting. Then it's not so hard to get kids enthused about social studies or about law or about anything else we're teaching.

I'd like to end with five essential mind sets or mental movies that I think kids must run or they're not teachable. I think you can control those mind sets. Rituals are just one way. A simple ritual I always use, as a classroom teacher—and it worked very well, on a Monday morning—is called an inquiry box. It was just a wooden box with a hole in it that said: "INQUIRY BOX".

I'd stand at the door on Monday morning and say, "You can't get into my class. The price of admission on a Monday morning is you have to come up with one question about life for which you haven't found an answer."

It could be on anything. It didn't have to be related to what I was teaching—one question about life for which you haven't found an answer—because I want kids to be intellectually curious. I want them to see my classroom as, occasionally, a place where they not only answer my questions but we find a way to answer theirs. Because when kids are curious, when they begin to ask questions about life, then you can get them curious about what you're teaching. And when you do that every Monday, kids start coming in prepared.

Now what I did was use those as an award. Any time during the week we get our work done, they'd say, "Go to the Inquiry Box."

I knew why those little suckers wanted me to go to the inquiry box—they put questions in there designed to embarrass me. But what they didn't know was I put questions in the box that the students haven't asked but I wished they would. Then I'd pull out the question, "Well, some student here wants to know..."

You've got to be brighter than the kids. I was doing that recently with a seventh grader. I said, "What's one question about life about which you haven't found an answer?"

She said, "Well, this is kind of a personal question..." By the way, I work with gang leaders in South Chicago high schools, and this was one of the girls.

She asked, "Is it possible to get pregnant if you and your partner are both vertical?" She'd been studying gravity in science or something.

It's important not to answer the question, the inquiry. Instead, you talk about where people could find an answer. Is there a book you can read? Is there someone you could call? Who would you trust for an answer?

Now, I think I know the answer to that question, but any seventh grade girl asking that question deserves an answer from an authority. So I took her to a phone booth, looked in the yellow pages, found Family Planning, dropped a quarter in the slot, and had her ask the question of an authority.

She not only asked that question, but two or three others related to sex. The nice thing is I helped her get an answer to her question, but I also showed her a

process of inquiry which allows her in the future to get answers to questions.

Another technique I like is simply called "Secret Service". If kids are getting a little selfish and unkind with each other, on a Monday morning you have kids take out a sheet of paper. You do this in any class. You write 1, 2, 3 on the paper. You get them to roll up their eyes to the right, because that accesses the portion of brain that allows you to imagine something you've never seen before. Then you have them run a movie of themselves for the upcoming week of school, and in that movie you want them to plan and execute three unsolicited acts of kindness and do it in such a way that the recipient of the kindness doesn't know the donor. "Secret Service." Only you and I know. Now, that sounds hokey, but high school kids like it. So do elementary kids. And kids get creative. Then on Friday, as a part of the ritual, you have them take out a blank sheet of paper and write 1, 2, 3 on the paper, roll up their eyes to the left (because that accesses the portion of the brain that allows them to remember something—I'm not just being facetious, this really works), and you have them run a movie of that week of school. Get them to write down the three acts of kindness they performed because they may not be the same three that were planned. They may have seized a serendipitous situation, an opportunity to be kind and caring.

Now, what happens in some environments where I have worked is you see kids at lunch time sneaking out in the teachers' parking lot. Instead of letting the air out of the tires, you know, they'll put a nice note on the teacher's car. Or one little fifth grader got creative. She went into the teacher's desk while the teacher was gone, put a rose in the desk with a little note that said, "For all you do, this bud's for you." I think you can get kids to feel about anything.

It has to do with mind-sets. By "mind-set" I mean that we find what we look for. Where does a mind-set come from? It comes from remembered or imagined life experience. So, by controlling the movie of the learner, you do indeed control the learning.

The best example of mind-set I can think of is a friend I have who has a sports car. He likes to put on his beret and sunglasses and drive that sports car extra fast. He's running his own movie. On the route between his office and his house, there's a blind curve around the edge of a cliff.

One day, he was coming around that curve as fast as he could go, his beret and his sunglasses on, feeling the full effect of that sports car. As he got into the blind curve he saw, to his dismay, another car coming towards him on his side of the road.

He quickly assessed his options. To the right was the cliff—not a good choice. To the left was the open lane where the other car was supposed to be, but the car's centrifugal force of speed didn't allow him to exercise that option. All he could do was hit the brake and wait for the inevitable crash.

He hit the brake with such force that the beret and sunglasses flew off. He held the wheel for that agonizing few seconds, waiting for the crash—and many of us have been in that situation. He watched the other driver, and before he can even visually reaffirm, he has a mind-set, a belief (we find what we look for) that the other driver is a woman. The other driver fought the wheel. At the last split second the other car did, indeed, get over on the correct side of the road. They narrowly miss a collision—phew! As he got close enough to the other driver his vision reaffirms what he already believed: it was indeed a woman driver.

Now, I don't feel that way about women drivers. I'm told that people who do will see somebody cut in front of somebody else in traffic and they'll speed up to check—yes, it's a woman driver. We find what we look for.

Not only was this a woman driver on the blind curve but she also had her window down and, as she passed my friend, she yelled "Pig!" at him.

So he yelled back at her "Hog!" and at the other end of the blind curve, he hit a 300 pound pig that was right in the middle of the road. [*laughter*] We find what we look for.

Kids who come to school expecting to learn something important enough to be useful to them for the rest of their life are much easier to teach than kids who come to school saying, "Teach me, sucker. Try!"

It's a mind-set, and you can control it. There are five mind-sets. The first that we need to convince every kid is: what you learn today is important enough to be useful to you for the rest of your life. You have to help the kids make that imagined movie. They can't make that movie of an imagined life experience without knowing how to apply that information. That's why you communicate with them by using metaphors—stories. While you can't provide life experience, you can communicate in ways that evoke that movie.

I like the idea of offering a warranty, right up front, as a classroom ritual. I guarantee in this classroom every student is going to learn at least one thing every day that's important enough to be useful for the rest of his or her life. I think we can do that with anything we teach.

I was doing demonstration teaching last year in Calgary. I had two high schools together; the teachers in the morning with the 63 ways, and the dingalings who were unteachable that afternoon. They even raided an alternative school for disaffected derelicts.

As I was dealing with these dingalings I told them to roll their eyes up to the left and access the portion of the brain where memory is stored and think about yesterday, run a movie of yesterday. And the kids were doing that, you know, and I asked, "What did you learn yesterday important enough to be useful to you for the rest of your life?"

Long painful silence. I mean, it was embarrassing. Some of the teachers were trying to coax them. "You know...what we did in law class..." Finally, one kid asked, "In school?" It doesn't have to be, you know, but it ought to be, some days.

Another kid said, "Important enough to be useful for a lifetime? Hell, I'm just trying to get through Math!" All too often, that's the movie kids bring: is this on Friday's test? The implication is, "If it's not, don't bother me."

I think we should never say to a kid, "This is going to be on Friday's test," or "This is going to be on the provincial exam." It demeans what we're about. You should say to a kid, "Your life's never going to be quite the same after this. This is going to enrich your life for the rest of your life."

So I asked the kids again, "What did you learn yesterday important enough to be useful to you for the rest of your life?" One kid in the back held up his hand. I was relieved. He had a bandaged finger. He said, "I learned if you borrow money you ought to pay it back." That's a wonderful lesson. I have some adult friends who haven't learned that, including my own son. I asked how he'd learned it. He said, "Well, I borrowed money from an older kid on my block and didn't pay it back, so he broke my finger."

That's called experiential learning. Mark Twain has a comment about that. Mark Twain said that, once in a lifetime, every one of us ought to grab a tomcat by the tail. Mark Twain said that you can learn some things that way you can hardly learn any other way.

But seriously, I think we do need to help kids analyze their own life experience. In the midst of this presentation, one teacher stood up in the back and said she didn't like the idea of offering a warranty. She said, furthermore, that it was easier to do some content than it is to do others. I

asked what she taught. She said, "Science." I asked her to give me an example. She said, "Tomorrow, I'm teaching the oxidation theory. As far as I'm concerned oxidation is not essential for kids in high school."

I rolled my eyes up to left and ran a movie. I had four years of chemistry in high school and four years in university. That's two times four years of chemistry, and I can't remember the oxidation theory. I've lived pretty happily without it, but I probably was taught the oxidation theory by a teacher who used the two methods teachers use 88 percent of the time. So I wouldn't have remembered it for more than a week. And I didn't remember it.

So I asked, "Why are you teaching the oxidation theory then?" Because it was in the textbook and on the provincial exam—which makes it damn important in Alberta, right? She asked, "What do you do about that?"

You know, that's a real gotcha. Everything was getting really quiet.

I said, "Here's what you ought to do tomorrow, but more important, here's how: with posture and voice tone and inflection. You start the class tomorrow something like this: 'Students, today I want to promise you before you leave here every one of you is going to learn something important enough to be useful for the rest of your life. But first, I'm going to teach you the oxidation theory.'"

Break time. Nine other science teachers came up and said they were embarrassed about their colleague; they were ashamed. They explained that she was the science department head. They had made a list of eleven reasons why no civilized human being could live happily without knowing the oxidation theory. I said that I thought they ought to teach it, that I didn't think she should.

Whatever we teach, we need to teach so that kids understand that this is important enough to be useful to them for the rest of their lives. You have to help them make that movie. So, at the end of the class, you take 60 seconds to do what's called "a process observer report". You get the kids to roll up their eyes to the left and run a movie of this class and ask: "What did you learn today important enough to be useful to you for the rest of your life?"

Just by posing the question, you increase the chances that they will, indeed, make a mental movie. If they make the movie, they'll have 83 percent memory after a month, as compared to only 14 percent if they don't make the movie.

The second question you ask is about the right brain movie, an imagined movie: "What would have to be going on in my class tomorrow for you to get up tomorrow morning excited about coming to school, about coming to my class?" You engage them in imagining, "What would it take? Have you ever felt that way about a class?"

I like the idea of getting kids to do the right things for the wrong reasons. Don't give them your reasons. It won't make sense to them. Instead, you set up rituals that get them doing the right thing for the wrong reasons.

Erma Bombeck, an educational researcher I kind of like, has an example of doing the right thing for the wrong reasons. She says she took up jogging because she wanted to hear heavy breathing again.

Kids who feel capable act capable. And kids who feel stupid act stupid. Often we kill the spirit. You hear kids saying, "Well, I don't have any aptitude for math," or, "Well, I don't like social studies." Where does that movie come from? We need to convince every kid that he or she can.

One little technique I like is called "as-if" action. You treat kids not as they are but as if they've already become measurably better. Any amateur can treat kids as they are. In fact, when you do that, you reinforce the very deficiency that you want to eradicate.

Instead, you've got to roll over to right side of your brain and imagine something you've never seen before and treat it "as if" it were real. It's a powerful technique. I think it's biblical—if not, it ought to be. An example of that. I have a good friend, Maurice Gibbons, who still remembers the movie biblically. In grade three the teacher said to him, "Maurice, you're a bright enough fellow but not too good with your hands." Both movies came through. All through childhood, Maurice said, he avoided helping his mother do the dishes; he couldn't be trusted—not too good with his hands, you know. When he got married, he avoided helping his wife with the dishes—not too good with his hands. He avoided art and shop. Aged 42, he didn't know he had any talent at all. He was sitting on the beach, watching his kids on an island, and picked up some driftwood that he began to carve with a pocket knife. And what happened to the wood! He took the carving to an artist, who said, "My God, man! You have some talent!"

Since then Maurice studied in England with Henry Moore, before he died, and with the Micondi tribe in Africa. Today Maurice is a full-time wood carver, probably one of the finest on the North American continent.

The movie gets through to kids sometimes. The innocent things we say can transfer both positive and negative movies.

I have an example from Victoria. Last year I was working with an elementary school faculty and I got every teacher to commit to one "as-if" action—to treat one kid for two weeks as if he or she had already become measurably better. Simple. And it works.

I'd already heard about one teacher on that faculty, Ethel, who hadn't smiled in five years as far as anybody could remember. The good news was that Ethel was retiring that year. That made everyone smile. In fact, when the principal announced over the loudspeaker her intention to retire, Ethel's students gave her a standing ovation.

Now, Ethel performed at every faculty meeting. She also performed at every in-service. As it came Ethel's turn to speak, you could see the rest of the faculty begin to rustle; they wondered what Ethel was going to do this time.

Ethel is the kind of person who doesn't like in-service. She might be in favour of improvement as long as it doesn't include change. [*laughter*] Do you know people like that?

So, as it gets to Ethel, she stands up. I can tell by her posture she's pissed. She said, "I don't like this brain crap you've been offering here, and I've been teaching 38 years."

I had to hold my tongue. I wanted to say, "No, you haven't, Ethel. You've taught one year 38 times, and that's not the same thing."

She said, "As some of you know, I'm retiring this year..." And you can see the faculty go [*He gives a sigh of relief*]. She said, "But since I'm still a member of this faculty and the rest of you are committed to this silly stuff, I'll go along with it too, even though I'm sure it won't work. I'm willing to take Melvin in my seventh grade class and, for two weeks, treat him as if he were a worthwhile human being, even though he's not."

That was in November. I returned in February. I saw Ethel in the hallway. When she saw me she said, "Come here. I did that silly crap you asked us to do (even though I was sure it wouldn't work), because I keep my commitments. And it was hard for me to do, because you're asking us to lie, and I'm very religious. Let me tell you about Melvin. I don't believe it! You won't believe it. And I don't think Melvin believes it. I caught Melvin one day with his head down on the desk. That's always my favourite time. That's the one time during the day when he's not disrupting my life. And I went over to him, mentally rehearsing as you asked. I said it over and

over again so that I could be sincere and not facetious. I almost gagged on the words." She said, "I went up to Melvin and I whispered in his ear,'Young man, what university do you plan to attend?' Melvin pops up, and his eyes cross."

That's called "cognitive dissonance". He's never run that movie before. You can blow a mind that way.

Melvin said he wasn't going to university. So Ethel said, "Melvin, that's a pity." You know, three times since then Melvin has asked her about college information. She had to talk to the guidance counsellor on his behalf. But she said what was more amazing was that twice in January Melvin made the highest score in one of her quizzes in class. The rest of the kids are confused about what's happening. A dingaling has come to life.

You know, the psychological principle in operation here is a simple one: I am not who I think I am, and I am not who you think I am, but I am who I think you think I am. And that's doubly true with kids who are not sure about who they are yet.

It's like the ritual I talked about yesterday—the Hall of Fame—every kid becoming expert at something. The point of that is not so much academic as it is self-esteem. I get my self-esteem from those things I do well, those things people acknowledge and celebrate. I don't know if Melvin is college bound or not. The sad thing is we'll never know as long as we treat him as he is. The only hope we have is to treat him "as if", to bring out the best in him.

What we are talking about are classroom rituals that bring out the best in every student, that create emotion, because emotion is a vehicle to learning. You can control the emotion—91 percent of communication is emotion—through the way you communicate or the rituals you put in place.

The third mind-set: "I won't give up." What a sense of comfort it is for a kid to be surrounded by adults who absolutely refuse to give up. I won't give up because what we're doing is too important. I know you can do it. If you have a teacher at school and a conspiracy of caring with a parent within the home, and the two refuse to give up, the kid doesn't stand a chance: the kid has to succeed, and the kid will, making a positive contact with the home.

The fourth mind set is: "You are special." Kids who feel special act special, every time. And there's a corollary: "Kids who are made to feel like dingalings act like dingalings."

That's also true of teachers. Teachers who are made to feel special act special. And teachers who are made to feel like dingalings act like dingalings. That's true of all of us.

I travel a lot. Because I travel a lot, I spend a lot of time in the Chicago airport. I have yet to feel special in Chicago airport. It's not an environment that brings out the best in me. Last November United Airlines cancelled yet another of my flights into Chicago airport. I'd had it. I went right down the line of disappointed passengers. I said, "Enough is enough!"

Having been a school administrator, I knew how to organize people. I said, "Let's do something. What do we do?" Finally, we decided to write a nasty letter to United Airlines. We were all spread out on the floor writing a group letter full of obscenities when I happened to look up at the ticket booth. I said, "Look! Those suckers are selling tickets to another flight, and they've cancelled our flight. That's not right!"

I'd had a couple beer on an empty stomach, so I was feeling courageous. I said to the rest of those passengers, "Let's go up there and surround that ticket booth and keep them from selling tickets until they find us a plane."

Some of the other passengers had had a few drinks. They were feeling courageous too. So we surrounded the ticket booth:

"You're not selling any more tickets here until you find us a plane!"

I felt sorry for the ticket agent. Her eyes crossed using the computer and the phone. Finally, after checking, we looked around the area there and saw lots of other passengers sitting around reading *National Enquirer*. (That's where I get a lot of my educational ideas.) They were not United Airlines passengers, but they had been at one time, so we invited them to join us. They did so willingly. We had quite a crowd. There was hardly enough beer to go around.

United Airlines finally relented. They found us a plane. Where, I don't know. World War II? Mothballs? We were waiting on the runway in this plane, and I realized that this delay had been extra long, even for United. So I said to the stewardess—loudly enough that the other passengers could still hear I'm leading this insurrection—"What seems to be the problem here?"

Now, she's probably a pretty nice person, if you treat her in ways that bring out the best in her, and that's what I'm talking about: communicating in ways that bring out the best.

I treated her like a dingaling, so I brought out the worst in her. "What seems to be the problem here?" And she said back to me, "The pilot doesn't like the sound of the engine."

But I don't give up easily, because the rest of the passengers are depending on me, and I'm a leader. So I said back to her, "And what are you going to do about it?"

She said, "It's going to take a little time. We're going to find another pilot."

Kids who feel special act special. Now, how do you help make a kid feel special? *That* is the art part of teaching.

The fifth and final mind-set is the emotion of joy. Joy ought to be the dominant emotion in the classroom, because joy is not entertainment. It is not fun. Joy is asking the kids to stretch a little further than they think they can go and they make it. "Oh, yeah! *That's* what the Pythagorean theorem is! Oh! *That's* what a tort is!"

They get that good inner feeling: "Ah, yes! *That's* what learning is all about!" It is the emotion of joy. "I didn't know I could stretch that far. I didn't know I could do it, but the teacher wouldn't give up on me, so I know it's important. It's going to help me live a richer life."

You can control the mind-set with the rituals you install. And the rituals are unlimited. I'm writing a book on rituals. I am up to 93 now. Rituals that deliver any predetermined learner outcome. I'm looking forward to interacting with you informally over the next couple of days.

Let me leave you this final little metaphor or example. I was riding on a plane sitting on the aisle seat, and a fellow got on. He was very nicely dressed. Seven piece suit. He was going to sit by the window. I started to get up and let him in, but he didn't wait. He stepped right over the top of me. I turned on my Kentucky smile, and he looked at me and scowled. He was one of those people who's had this operation called "the charisma bypass". [*laughter*] You know anyone with that unfortunate condition? He was the kind of person who, if he'd been given a choice at birth, would have said, "No!"

Anyway, he sits by the window and falls asleep right away. I was elated. A little girl gets on unattended, sticky fingers, hyperactive, eating candy. She sits between us. And then United Airlines brought the typical United Airlines lunch: plastic-looking peas, watery-looking mashed potatoes, and some sort of mystery meat I couldn't cut with my plastic knife without breaking the knife.

The little girl and I struggled through lunch; the old man slept through it. Unfortunately, after lunch there was turbulence, and the little girl got sick. Fortunately for me, she didn't turn in my direction.

[*laughter*] Got the movie? But she did turn in the other direction. The old man was still asleep, but now he has peas and potatoes and mystery meat all over him.

Now, being proactive and running an imagined movie, I think it's inevitable he's going to wake up—unless he's dead. And when he wakes up, he's likely to be cruel to this poor little girl. So I think, being strategic and being a leader, I'll just move her across the aisle to an empty seat. But then I think that if I move the little girl he may think it's me, and I'm not that courageous. What I was unprepared for was the little girl's expression of an important concept: the embracement and exploitation of the inevitable. Good teachers are able to embrace and exploit and make use of the inevitable.

As the old man woke up, he looked down at the peas and potatoes and mystery meat, he looked at the little girl with a scowl, and I was thinking, "Oh God!"

She looked up at him very warmly and sweetly and said, "Gee, mister, I sure hope you're feeling better."

It's very hard for you to help kids to be special unless you feel special. I hope all of you do feel special. A little thought I'll leave you with today is: anytime you don't feel special, just remember that, out of almost 2 billion sperm, you won. Thank you.

Les Approches à l'enseignement

Gary Phillips

Je suis convaincu plus que jamais que nous pouvons aider chacun de nos élèves à réussir à l'école et à la maison. J'en suis convaincu. Et croyez-moi, je ne suis pas naïf, je passe mes journées à faire de l'enseignement par démonstration. Je mets à l'épreuve des techniques cognitives en enseignant à des classes de durs à cuire, pendant que les enseignants m'observent.

Je veux vous parler aujourd'hui de certaines de ces techniques, et vous dire d'emblée que le « comment » est beaucoup plus important que le « quoi ». Je pense que nous avons passé à côté de ce que j'appelle « l'art d'enseigner ».

L'Israélien Moshé Feldenkrais nous dit que chaque posture a une émotion, et chaque émotion, une posture. Si vous arrivez à changer la posture, vous changez aussi l'émotion.

Je viens de lire un bouquin intitulé *Silent Messages* (les messages muets) d'Albert Mehrabian, qui a découvert des choses intéressantes. Dans toute communication, y compris celle-ci, seulement neuf pourcent du message retenu a à voir avec le fond, le côté cognitif, logique, intellectuel, rationnel. Je suis convaincu que nous les éducateurs avons tendance à trop nous fier au raisonnement, à la logique du message. J'ai donné un nom à la théorie qui sous-tend cette opinion : je l'appelle « les images mentales ».

Vous allez entendre ma voix durant toute la conférence. Mais vous n'en retirerez rien à moins que votre esprit ne se fasse une image de ce que je dis. Il y a deux sortes d'images mentales : celles qui rappellent des expériences vécues et celles qui permettent d'imaginer une nouvelle expérience.

Les images d'expériences vécues, c'est ce qui arrive lorsque vous entendez quelque chose et que ça vous renvoie dans le passé. Vous vous dites : « Oui, oui... » Vous vous retrouvez dans votre classe avec un de vos élèves et vous pouvez vous rappeler, identifier ou modifier votre souvenir.

L'autre genre d'image est celle qui vous permet de voir une expérience que vous n'avez pas encore vécue. J'ai mentionné hier le fait que les jeunes n'ont presque pas de contacts avec les adultes. Au lieu de parler aux adultes et de vivre avec eux, les jeunes nous arrivent avec un vécu très

limité. Ils font des expériences par procuration — et souvent à part ça — parce qu'ils passent en moyenne deux heures par jour devant la télévision.

Le jeune qui regarde la télévision n'a pas besoin de créer une image; l'image est fournie. Le son aussi est fourni. Alors non seulement nos étudiants ont un vécu limité, mais ils ont perdu ce qui s'appelle la métacognition, si nous en croyons Howard Gardner dans son livre *Frames of the Mind* (les images mentales) ou la théorie du cerveau triarchique de Robert Sternberg de l'Université Yale. Les jeunes sont de moins en moins capables d'écouter ou de lire et de traduire ces renseignements en images mentales du vécu ou de l'imaginaire.

Écoutez, je ne suis pas un prophète de malheur. Je pense que nous pouvons remédier à la situation. Nous avons deux choix : fournir le vécu nécessaire ou communiquer de façon à créer des images mentales. Si 91 pourcent de toute communication — y compris celle-ci — n'a rien à voir avec le contenu logique et rationnel du message, il faut soit contrôler les 91 pourcent du message parce qu'ils représentent l'image mentale, ou alors s'attendre à une distorsion. Ces 91 pourcent ne sont rien de plus que l'émotion, et je crois que le morceau manquant du casse-tête de l'éducation, c'est l'émotion.

Des 91 pourcent du message, 55 pourcent sont communiqués par votre seule posture, selon Feldenkrais dans son livre *The Elusive Obvious* (l'évidence insaisissable). Cinquante-cinq pourcent du message. Par exemple, si je me tiens comme ça [*évaché*], je ne peux pas me sentir enthousiaste. Même si je pouvais me sentir enthousiaste, je ne pourrais pas vous convaincre que je le suis.

Les autres 38 pourcent du message sont transmis par la voix, le ton et l'inflexion. Les jeunes n'apprennent rien qui leur est enseigné d'une voix monotone, si on se fie aux chercheurs. Sans la mémoire émotive, il ne peut pas y avoir de mémoire cognitive. Si l'école n'allie pas l'émotion et l'apprentissage, les jeunes ne retiendront rien. Point à la ligne.

Vous vous dites peut-être : « J'suis pas Yvon Deschamps, moi. Est-ce qu'il faut que je devienne comédien pour enseigner? »

Je vous en supplie, n'essayez même pas. Je pense que nous devons instaurer des rituels qui créent l'émotion. Des rituels en salle de classe. Les meilleurs professeurs ne sont pas comédiens. Mais ils ont instauré des rituels qui font vibrer leurs élèves, qui leur donnent envie d'apprendre. Vous pouvez faire la même chose, si vous me regardez un instant. Si je vous dis [*évaché encore une fois*]: « Vous allez vous amuser aujourd'hui », le contenu logique et intellectuel de mon message est sans importance. Le lobe limbique reçoit plein d'indices subtils transmis par mon maintien, mon ton de voix, l'inflexion. C'est la même chose qui arrive à vos étudiants.

Je vais vous donner un exemple. Je marchais dans le corridor d'une polyvalente, l'an dernier, et j'ai aperçu le directeur l'oreille collée à une porte. Je me suis approché en silence et j'ai fait « boo » et je lui ai demandé ce qu'il faisait. Il m'a répondu : « J'essaie de surprendre le professeur en train d'enseigner. »

Je lui ai dit : « Vous êtes ici depuis longtemps? »

— « Trois jours. »

Alors je lui ai demandé si je pouvais entrer. Il m'a dit : « Avec plaisir! »

Je suis allé m'asseoir dans la dernière rangée. Le professeur se tenait comme ça [*courbé, les bras croisés*]. Et savez-vous comment les étudiants étaient assis? Comme ça [*évaché sur le pupitre, la tête dans les mains*]. De fait, il n'y avait pas d'exception, et pendant 48 minutes j'ai regardé le professeur se servir, et mal, des deux techniques que les professeurs emploient 88 pourcent du temps. Aucun mouvement. Même que le seul mouvement que j'ai remarqué a été celui d'un des

jeunes qui faisait [*endormi sur le pupitre, la tête dans les mains, il commence à s'incliner jusqu'à ce que la tête glisse des mains*]. Je pensais qu'il levait la main, mais c'était sa tête qui rebondissait sur le pupitre.

J'accueillais avec bonheur n'importe quelle distraction. Ça m'a soulagé quand un des élèves assis à côté de moi a donné un coup de pied à son voisin. Dans une classe ennuyante comme celle-là, n'importe quelle distraction est bienvenue.

En frappant son voisin, il a dit qu'il pensait que le professeur venait de mourir. L'autre lui a demandé comment il pouvait voir la différence.

Mais sans blague, à la fin du cours, j'ai dit au professeur : « Les jeunes n'ont pas l'air d'aimer les sciences sociales. » Il m'a répondu : « Non. Je vous l'ai dit, ils sont apathiques, ils s'en fouent, les parents s'en fouent. Les administrateurs ne m'appuient pas quand j'essaie quelque chose de nouveau. »

J'ai dit : « Vous n'aviez pas l'air très enthousiasmé vous-même. »

Il a dit : « C'est plutôt difficile d'être enthousiaste quand il faut enseigner à des sans-dessein pareils! »

Alors je lui ai dit : « Je vais vous proposer un petit rituel établi par Viktor Frankl dans son livre *Man's Search for Meaning* (en quête du sens de la vie). Ça s'appelle 'l'intention paradoxale'. Avant de voir comment améliorer les choses, on voit comment on pourrait les rendre pires. »

Je lui ai dit : « Je vais rester pour le prochain cours. Pensez-vous que nous pourrions vous et moi trouver moyen de rendre le prochain cours de sciences sociales encore plus casse-pied que le dernier? Pouvez-vous faire autre chose que ce que vous faites déjà? »

Il n'a pas pu. En toute franchise, moi non plus, et j'ai l'imagination fertile! Je pense que nous faisons bien ce que nous faisons souvent, vous savez. C'est facile de devenir maître dans l'art d'endormir les gens. Je doute que ce professeur se soit assis et se soit consciemment demandé : « Qu'est-ce que je peux faire pour devenir le professeur le plus ennuyant qui soit? » Mais s'il l'avait fait, il n'aurait pas mieux réussi. Les gens sont parfois incompétents sans le savoir et il faut les aider. Ce qu'il faisait, c'était de communiquer avec sa posture, avec l'émotion.

J'ai fait face à cette situation lorsque j'étais directeur dans une polyvalente en Indiana et que je terminais mon doctorat. Ma fille était à la maternelle. Tout à coup, elle entendait des mots qui ne lui rappellaient rien, pour lesquels elle n'avait pas d'image mentale. Des mots comme doctorat, dissertation, thèse, professeur.

J'ai terminé mon doctorat et on m'a offert un poste de professeur ici à Simon Fraser. Le monde de ma fille était chaviré : une nouvelle culture, une nouvelle école, un nouveau pays. Première année, ici à Vancouver. La journée de la rentrée, le professeur demande aux étudiants de se nommer. Ma fille répond : « Je m'appelle Honey Joe Phillips. Je suis la fille du professeur Phillips. »

Eh bien, le professeur a eu la sagesse de téléphoner à ma femme. Elle lui a dit : « C'est déjà assez difficile que votre fille soit Américaine et qu'elle fréquente une école canadienne, elle n'a vraiment pas besoin d'être arrogante en plus. »

Ma femme a expliqué à ma fille, d'une façon tout à fait logique et rationnelle, que la prochaine fois qu'on lui demande son nom, elle devrait répondre simplement « Je m'appelle Honey Joe Phillips », sans ajouter : « Je suis la fille du professeur Phillips. »

C'est clair comme message, non? Eh bien, peut-être pas, parce que le message ne tient pas compte de l'émotion et de l'image mentale de ma fille. Le lendemain, le professeur est malade. Le hasard veut que la suppléante soit une de mes étudiants. Évidemment, elle demande aux étudiants de se nommer. Ma fille, obéissante, lui dit : « Je m'appelle Honey

Joe Phillips. » Le professeur lui demande : « Es-tu la fille du professeur Phillips? » Alors ma fille lui répond : « Jusqu'à hier soir, c'est ce que je croyais. »

Il nous faut contrôler l'image mentale que nos étudiants amènent avec eux en classe. Et nous pouvons le faire sans leur fournir un vécu. Nous pouvons le faire en créant des rituels.

Laissez-moi vous parler du meilleur professeur que j'ai vu l'année dernière. Ce n'était pas un professeur de sciences sociales; elle enseignait la quatrième année. Mais le niveau est sans importance. Ce qu'elle faisait est un concept universel, qui s'appelle « l'avantage de la vulnérabilité ».

L'art d'enseigner veut qu'un professeur efficace soit capable d'être humain. Il y a plein de façons de le faire. Imaginez-vous un lundi matin comme les autres. Ordinaire, jusqu'à ce que le professeur annonce que c'est l'heure de l'orthographe. Et tout à coup, les étudiants ne tiennent plus en place : « Bravo! Hourrah! » Vous admettrez que ce n'est pas très normal en quatrième année. Mais je sais que quand les jeunes ressentent une pareille émotion, ils sont certains d'apprendre et ils se souviendront de ce qu'ils auront appris.

Aujourd'hui, nous sommes capables d'enseigner n'importe quoi, non seulement de faire comprendre la matière, mais de s'assurer que les jeunes la retiennent toute leur vie durant. C'est toute une emprise que nous avons.

Les trois étapes de l'enseignement indélébile prennent moins de temps que les deux techniques que nous employons 88 pourcent du temps. Ensuite, il faut que vous remettiez en question le programme d'études : « Qu'est-ce qui vaut la peine d'être retenu toute une vie? Qu'est-ce que nous enseignons qui est important à ce point? »

Pour en revenir à mon histoire ... Ce professeur de quatrième année m'intrigue. Je veux savoir ce que ses élèves peuvent bien trouver à l'orthographe. Il y a des centaines de façons de s'y prendre. Ça fait partie de l'art d'enseigner. Sa méthode à elle est très simple — et vous pouvez l'emprunter — c'est « l'avantage de la vulnérabilité ».

Elle écrit 25 mots au tableau. La matière le lundi, le test le vendredi. Rien de bien original jusqu'à présent. Mais la voilà qui écrit une deuxième liste de mots, des mots longs comme le bras. J'en ignore certains moi-même. Je n'ai pas avoué mon ignorance aux enfants, je ne voulais pas avoir l'air vulnérable. Mais je leur ai demandé de m'expliquer la deuxième liste.

Les enfants m'ont répondu : « Tu vois, le vendredi, après notre test, nous en donnons un à la maîtresse. » C'était donc ça la deuxième liste, des mots que le professeur ne pouvait pas épeler.

Ça c'est un professeur futé. J'ai demandé : « Comment elle s'en tire? »

— « Rarement avec 100 pourcent. Elle en a raté quatre le vendredi précédent, mais les enfants essaient de l'aider. »

J'ai jasé avec le professeur après son cours. Elle m'a avoué que la deuxième liste n'avait pas grand-chose à voir avec le fait qu'elle puisse ou non les épeler. Elle s'en servait pour inciter les enfants à améliorer leur vocabulaire. Ils ne s'en rendent même pas compte, mais croyez-moi, ils finissent par connaître les mots de la liste du professeur. Ces enfants ont un modèle à suivre. Ils doivent prononcer chaque mot correctement et s'en servir dans une phrase. Ils connaissent surtout les mots que le professeur rate, parce qu'ils les lui font épeler jusqu'à ce qu'elle les épelle sans erreur.

C'est un rituel très simple qui dit aux enfants : « Si c'est important pour vous d'épeler, ce l'est pour moi aussi. »

J'ai été témoin d'un autre petit rituel l'autre jour, dans une polyvalente. J'étais assis dans la dernière rangée pendant un cours. Il y avait quelque chose de vert sur le sol, comme un tapis, et sur le tapis, un truc qui ressemblait à une pierre tombale. En effet, en l'examinant, j'ai vu qu'on avait

inscrit : « qu'il repose en paix », le nom de quelqu'un et quelque chose d'autre.

J'ai demandé au jeune assis à côté de moi : « Qu'est-ce que c'est? On dirait un cimetière. »

Il m'a répondu : « Oui, c'est un rituel. Ça s'appelle tirez sur les blessés et enterrez les morts. »

Le jeune m'a expliqué que chaque fois que quelqu'un faisait une erreur académique ou autre, il y avait une cérémonie, des funérailles, et puis il enterrait son erreur.

Il a rajouté en gesticulant : « Moi j'ai 16 tombes dans le cimetière. Étourderie. » Il m'a dit qu'il était responsable maintenant. Absentéisme, enterré, la tombe est là.

Exagérations : « Tu vois ici? C'est leur tombe. Maintenant, je n'exagère *jamais*. » [*éclats de rire*]

Regardez ce que le professeur a accompli à l'aide d'un simple rituel. Quand les enfants font une erreur, ils l'enterrent. Ils ont une cérémonie : « Je n'ai plus besoin de cette erreur. »

C'est une façon métaphorique d'embarquer les enfants. Ça a peut-être l'air cucu, mais ça marche.

Permettez-moi de vous donner un autre exemple. C'est un truc dont je me sers tout le temps. Je demande aux jeunes de faire une liste : 50 choses que vous voulez faire avant de mourir. Savez-vous, la plupart des jeunes n'arrivent même pas à en trouver une dizaine. Pourquoi? Parce qu'ils ne pensent pas à l'avenir. Et si les jeunes ne peuvent pas penser à plus d'une dizaine de choses qu'ils veulent faire avant de mourir, comment allez-vous réussir à en faire des passionnés du droit — ou de quoi que ce soit d'autre que vous voulez leur enseigner — avant de leur avoir donné une idée de l'avenir?

Quand j'étais directeur, je demandais une liste à chaque étudiant. Je leur disais qu'ils ne pouvaient pas remettre les pieds à l'école avant d'avoir une liste de 50 choses qu'ils voulaient faire avant de mourir.

Rien ne vous empêche d'être positif et de dire 50 choses que vous voulez faire pendant votre vie. Les jeunes me disaient : « Cinquante choses que je veux faire avant de mourir? Où est-ce que je vais trouver une liste pareille? »

Alors je répondais : « Va te promener dans ton quartier. Trouve des adultes qui ont l'air d'aimer la vie et demande-leur ce qu'ils font pour être si bien. »

C'est une partie du problème, voyez-vous. Les jeunes ne sont pas en contact avec des adultes enthousiastes, qui pourraient énumérer 50 choses qu'ils veulent faire avant de mourir. C'est peut-être un bon exercice pour nous aussi.

Bon, alors qu'est-ce qui arrive à cette liste en classe? Vous affichez cette liste sur le mur. Vous allez remarquer que les jeunes examinent la liste de leurs copains. « Oh, je n'avais pas pensé à ça! » Ils commencent à trouver la vie emballante. Et si ils trouvent la vie emballante, vous pouvez rendre votre matière emballante, parce que vous pouvez faire le lien entre les deux.

Vous vous apercevrez vite que les jeunes arrivent le lundi matin et veulent changer leur liste à cause d'une nouvelle expérience qu'ils ont vécue durant la fin de semaine.

C'est vrai, pourquoi ne pas planifier une vie vraiment passionnante? Certains jeunes deviennent gourmands. Ils vous demanderont : « Est-ce que je peux avoir plus de 50 choses sur ma liste? » Pourquoi pas. Après tout, l'adolescence n'est pas une répétition, c'est la vraie vie.

Lorsque les listes sont sur le mur, vous pouvez, avec un peu d'imagination, enseigner votre matière et dire au jeune : « Tiens, c'est pour te préparer pour le n° 38 sur ta liste. »

J'ai mentionné dans mon introduction que j'étais directeur d'école. J'étais aussi agent de probation en même temps. Compte tenu des clients que j'avais comme

agent, les étudiants étaient plutôt pareils — dans les deux cas.

La liste des 50 choses. Je me souviens que j'avais sept jeunes clowns en libération conditionnelle, apathiques et cyniques. Ils avaient de la difficulté à trouver 50 choses, mais ils y sont finalement arrivé. Ils ont fait l'erreur d'écrire sur leur liste qu'ils voulaient sauter en parachute. Semblerait que leurs professeurs auraient préféré le saut en parachute ... le parachute en moins!

Ils ne semblaient pas très emballés par autre chose, alors je leur ai dit : « Pourquoi attendre? On va le faire maintenant. »

Eux pensaient dans dix ans, voyez-vous. Mais j'ai obtenu la permission de leurs parents. En parlant de droit : ça s'adonne que je les ai tous trouvés dans le même bar. C'est pas le barreau, mais presque! Ça m'a épargné du temps. Je leur ai dit : « Ecoutez, vos tannants n'ont pas l'air de s'intéresser à autre chose. Pourquoi ne pas leur donner un peu de pep? »

Alors nous avons mis notre plan à exécution. J'ai même trouvé dans les pages jaunes un ancien parachutiste de l'armée qui voulait bien montrer à nos rebelles comment sauter en parachute. Nous avons fait un rituel du jour J. Nous avons prévu l'événement pour midi tapant. Nous avons fait venir tout le monde sur le terrain de football — c'était l'endroit prévu pour le premier saut.

Mais attention, le saut en parachute, c'est tout ou rien. Je dois vous avouer que certains des professeurs priaient pour que leurs sans-dessein se cassent la gueule. Leur prière n'a pas été exaucée. Et à partir de ce moment, nos rebelles ont changé d'allure, de physionomie, de ton de voix. Ces jeunes étaient plus heureux que s'ils avaient été nommés capitaine de l'équipe de football.

En faisant ma thèse, j'ai interviewé 100 jeunes délinquents, cinq ans après le secondaire. J'ai retrouvé mes sept parachutistes. Quand je leur ai demandé de me raconter les meilleurs moments du secondaire, chacun des sept m'a dit : « Tu te souviens de moi? C'est moi qui voulait sauter en parachute. Eh ben, après ça, y'a pu rien de pareil comme avant. »

Il faut parfois créer ce genre d'émotion. Pas nécessairement en sautant en parachute, mais il faut que l'apprentissage de la vie soit une activité stimulante et intéressante. Comme ça, c'est moins difficile pour les jeunes d'aimer les sciences sociales ou le droit, ou n'importe quelle matière que nous leur enseignons.

J'aimerais terminer en vous parlant des cinq états d'esprit ou images mentales qui sont les conditions préalables à l'apprentissage. Je pense que nous pouvons contrôler ces états d'esprit. Les rituels ne sont qu'une façon de le faire. Un de mes petits rituels préférés, qui fait des merveilles le lundi matin, s'appelle la boîte à questions. Une boîte en bois bien ordinaire avec une fente et qui dit « BOÎTE À QUESTIONS. »

Je me plantais à la porte, le lundi matin, et je disais à mes étudiants : « Le prix d'entrée pour mon cours, c'est une question sur la vie pour laquelle vous n'avez pas trouvé de réponse. Pas de question, pas de cours pour vous. »

Ça pouvait être n'importe quelle question. Elle n'avait pas besoin d'avoir à faire avec ce que j'enseignais. Une question sur la vie pour laquelle vous n'avez pas trouvé de réponse, parce que je voulais que mes jeunes aient une curiosité intellectuelle. Je voulais que dans ma classe, les jeunes aient la chance de poser des questions, eux qui passaient leur temps à répondre aux miennes. Vous savez, quand les jeunes deviennent curieux, lorsqu'ils commencent à se questionner sur la vie, ils deviennent aussi curieux d'apprendre ce que vous avez à leur enseigner. Et quand vous faites la même chose tous les lundi matin, les jeunes arrivent bien préparés.

Ce que j'ai fait, c'est de me servir de la boîte comme récompense. Chaque fois que nous finissions notre travail, mes

étudiants m'ordonnaient de lire une question.

Je savais que ces petits monstres voulaient que je pige une question. Ils remplissaient la boîte de questions embarassantes. Pas malin moi non plus, je mettais aussi des questions dans la boîte, des questions qu'ils ne posaient pas mais que j'aurais aimé qu'ils posent. Et puis je pigeais une question : « Eh bien, quelqu'un ici veut savoir... »

Vous devez être plus futés qu'eux. Je me suis pratiqué avec une étudiante de septième année. Je lui ai demandé : « Pose-moi une question sur la vie pour laquelle tu n'as pas de réponse. »

Elle m'a dit : « Ben, c'est une question un peu personnelle... » En passant, je travaille avec les chefs de bande à Chicago; c'en était une.

Elle m'a donc demandé : « Est-ce que c'est possible de tomber enceinte si les deux partenaires sont debout? » Elle venait probablement d'avoir un cours sur la gravité.

C'est important de ne pas répondre à la question. C'est mieux de diriger le jeune vers une bonne source. Y a-t-il un livre sur le sujet? Est-ce qu'on peut parler à quelqu'un? Qui pourrait donner une réponse fiable?

J'étais certain de connaître la réponse, mais n'importe quelle bonne femme de septième année qui pose la question mérite l'avis d'un expert. Alors je l'ai installée dans une cabine téléphonique, j'ai feuilleté les pages jaunes, trouvé un numéro sous « planification familiale », mis mon trente sous dans la fente et lui ai dit de poser sa question à un expert.

Elle a posé sa question, et quelques autres en plus, toutes reliées au sexe. C'est l'histoire classique : on peut donner du poisson à quelqu'un qui a faim, mais on peut aussi lui apprendre à pêcher. Je lui ai montré comment faire pour trouver une réponse aux autres questions qu'elle se posera un jour.

J'aime aussi la technique que j'ai baptisée « le service secret ». Si les jeunes commencent à être un peu égoïstes et un peu méchants, je leur fais sortir du papier et un stylo, un lundi matin par exemple. Vous pouvez le faire dans n'importe quel cours. Vous écrivez 1, 2, 3 sur la feuille. Vous leur demandez de tourner leurs yeux vers la droite, parce que c'est l'hémisphère du cerveau qui permet d'imaginer quelque chose qu'ils n'ont jamais vu. Ensuite, vous leur demandez d'imaginer la semaine à venir et d'inclure trois choses gentilles qu'ils pourraient faire sans qu'on le leur demande et sans que la personne visée ne sache qui est son bienfaiteur. C'est ça le service secret. Nous sommes les deux seuls à savoir.

Je sais, ça fait un peu cucu, mais les étudiants du secondaire l'apprécient. Ceux du primaire aussi. Et les enfants y mettent beaucoup d'imagination. Et puis le vendredi, pour finir le rituel, vous leur demandez de prendre du papier et d'y écrire 1, 2, 3, de regarder vers la gauche (parce que c'est l'hémisphère du cerveau qui permet de se rappeler de quelque chose — sans farce, ça marche vraiment), et vous leur demandez de se remémorer leur semaine. Demandez-leur d'écrire les trois choses gentilles qu'ils ont faites, parce qu'elles seront peut-être différentes de celles qu'ils avaient prévues. Ils ont peut-être pris avantage d'un hasard, d'une occasion imprévue d'être gentils et attentifs.

Les résultats sont souvent très intéressants. J'ai vu les jeunes se faufiler jusqu'au terrain de stationnement pendant le déjeuner. Et au lieu de dégonfler les pneus des professeurs, je les ai vus glisser un petit mot gentil sous l'essui-glace. J'ai même vu une petite fille de cinquième année mettre une rose dans le tiroir de son professeur, et une note qui disait : « Une rose pour Mme Larose ». Je crois que nous pouvons faire ressentir aux jeunes toute une gamme d'émotions.

C'est une question d'état d'esprit, c'est-à-dire que je pense que nous trouvons ce

que nous cherchons. D'où viennent les états d'esprit? Ils viennent d'un souvenir ou d'une situation imaginée. Donc, si nous contrôlons l'image mentale de celui qui apprend, ce que nous faisons en réalité, c'est contrôler le processus d'apprentissage.

Voici le meilleur exemple d'état d'esprit que je connaisse. J'ai un ami qui a une voiture sport. Il aime mettre son béret et ses verres fumés et filer à toute allure. Il crée une image mentale de lui-même. Il parcours le même trajet chaque jour et prend le même virage dangereux près d'un ravin.

Un jour, il décide de prendre le virage à toute allure, avec son béret et ses verres fumés, grisé par la puissance de sa voiture. En tournant il aperçoit, à son grand désarroi, une autre voiture qui s'avance dans sa voie.

Il réfléchit vite. À droite, c'est le ravin. Pas très heureux comme choix. À gauche, c'est la voie où devrait être l'autre voiture, mais il roule trop vite et la force centrifuge l'empêche de changer de voie. Il n'a qu'un choix, mettre les freins et attendre la collision.

Il a mis les freins tellement sec qu'il a perdu son béret et ses lunettes. Les quelques secondes avant la collision lui ont semblé comme une éternité. Je suis certain que plusieurs d'entre nous ont eu la même expérience. Il regarde l'autre chauffeur, et avant même de pouvoir confirmer il est déjà convaincu — on trouve ce qu'on cherche — que c'est une femme. L'autre chauffeur s'est agrippé au volant. À la dernière seconde, l'autre voiture s'est enfin rangée dans la bonne voie. Ils l'ont échappé belle! En se rapprochant de l'autre voiture, la certitude de mon ami est confirmée : c'est bien une femme au volant.

Pas que j'aie cette opinion des femmes chauffeurs. On me dit que ceux qui pensent comme mon ami vérifient toujours l'identité d'un chauffeur qui en coupe un autre en pleine circulation. « Évidemment, c'est une femme... » On trouve ce qu'on cherche.

Non seulement c'est une femme chauffeur dans la mauvaise voie, mais sa fenêtre est ouverte et en passant elle crie à mon ami « Vache! »

Il lui crie : « Vache! »

En arrivant au bout du virage, il frappe une vache de 500 livres plantée au milieu de la route. [*éclats de rire*] On trouve ce qu'on cherche.

Les jeunes qui viennent à l'école en pensant qu'ils vont apprendre quelque chose qui va leur être utile toute leur vie sont beaucoup plus faciles d'approche que ceux qui se disent : « Essaye-donc de m'montrer que'que chose! »

C'est un état d'esprit, et vous pouvez le contrôler. Il y a cinq états d'esprit. Le premier dont nous devons convaincre les jeunes est que ce qu'ils apprennent aujourd'hui leur sera utile pour le reste de leurs jours. Vous devez aider les jeunes à créer cette image mentale. Ils ne peuvent pas s'imaginer quoi que ce soit sans comprendre d'abord à quoi pourrait leur servir ces informations. C'est pour ça que vous devez communiquer avec eux en vous servant de métaphores, d'histoires. Vous ne pouvez pas leur donner un vécu tout fait, mais vous pouvez évoquer l'image mentale.

J'aime bien l'idée d'offrir des garanties inconditionnelles. C'est un bon rituel. Je vous garantis que chacun de vous va apprendre au moins une chose tous les jours qui est assez importante pour vous être utile toute votre vie. Je crois que nous pouvons faire ça, peu importe la matière que nous enseignons.

Je faisais de l'enseignement par démonstration l'année dernière à Calgary. Avec deux polyvalentes en même temps; les professeurs et mes 63 façons le matin, et les durs à cuire l'après-midi. Ils étaient même allés chercher les élèves d'une école parallèle.

J'ai dit à mes sans-dessein de l'après-midi de regarder vers la gauche dans

l'hémisphère du cerveau qui contient le souvenir de la veille et de se rappeler de leur journée. Pendant que les jeunes s'exécutaient, je leur ai demandé : « Qu'est-ce que vous avez appris hier qui vous servira toute votre vie? »

Silence. Long silence. C'en était embarassant. Certains professeurs essayaient de les aider : « Tu sais, ce que nous avons fait dans le cours de droit... » Finalement, un des jeunes a demandé : « En classe? » Je suppose que ce n'est pas nécessaire que ce soit en classe, mais ce serait bien, une fois de temps en temps.

Un autre jeune a dit : « Assez important pour être utile toute ma vie? Merde, tout ce que je veux, c'est de passer mes math! » C'est souvent l'image que les jeunes ont dans la tête : est-ce que c'est dans l'examen? En d'autres mots, si ce n'est pas dans l'examen, fiche-moi la paix.

Je crois que c'est péché de dire à un jeune que ça va être dans le test de vendredi ou dans l'examen provincial. C'est une façon de nous rabaisser. Nous devrions plutôt dire au jeune : « Ca va changer ta vie. Ce que je vais te dire va t'enrichir pour le restant de tes jours. »

J'ai répété ma question : « Qu'est-ce que vous avez appris hier qui soit assez important pour vous être utile toute votre vie? » Un jeune dans la dernière rangée a levé la main. J'étais soulagé. Il avait le doigt dans le plâtre. Il a dit : « J'ai appris qu'il faut payer ses dettes. » Quelle belle leçon. Je connais des adultes qui ne l'ont pas encore apprise, y compris mon propre fils. Je lui ai demandé où il avait appris ça. Il m'a répondu : « Ben, j'ai emprunté de l'argent d'un des 'toughs' de mon quartier, et je ne l'ai pas rendu, alors il m'a cassé un doigt. »

C'est ce qu'on appelle l'apprentissage par investigation. Mark Twain a fait un commentaire intéressant à ce sujet. Il a dit que tout le monde devrait attraper un chat de gouttière par la queue au moins une fois. Mark Twain a dit qu'on peut apprendre certaines choses en faisant ça qu'on ne pourrait pas apprendre autrement.

Non mais sans farce, je pense que nous devons aider les jeunes à analyser leur propre vécu. Durant ma présentation, un professeur s'est levé pour me dire qu'elle n'aimait pas cette idée d'offrir une garantie. Elle a ajouté que ça dépendait beaucoup de la matière. Je lui ai demandé ce qu'elle enseignait. Elle m'a dit les sciences. Je lui ai demandé de me donner un exemple. « Demain, j'enseigne la théorie de l'oxidation. En autant que je sache, ce n'est pas essentiel pour les étudiants du secondaire. »

J'ai tourné mes yeux vers la gauche et j'ai créé une image mentale. J'ai suivi quatre ans de cours de chimie à l'université et je ne me souviens pas de la théorie de l'oxidation. Je me suis débrouillé sans ça, et plutôt bien, merci. Mais j'avais probablement un professeur qui se servait des deux méthodes dont on se sert 88 pourcent du temps. Alors j'ai probablement oublié la théorie en moins d'une semaine.

J'ai demandé au professeur : « Alors, pourquoi enseigner la théorie de l'oxidation? » Parce que c'est dans le manuel et dans l'examen provincial, donc c'est important en Alberta, n'est-ce pas? Elle m'a demandé : « Qu'est-ce qu'on fait dans un cas pareil? »

Ça c'est une vraie colle. Silence général.

J'ai dit : « Voici ce que je propose que vous fassiez demain, et comment vous devriez le faire — avec la voix, le ton, l'inflexion. Commencez votre cours à peu près comme ça :

« Messieurs dames, je vous promets qu'avant la fin du cours, vous aurez appris quelque chose d'assez important pour vous être utile toute votre vie. Mais avant, je vais vous enseigner la théorie de l'oxidation. »

Durant la pause, neuf autres professeurs de sciences sont venus me dire que l'intervention de leur collègue les avait rendus mals à l'aise, qu'ils étaient honteux.

Ils m'ont dit qu'elle était chef du département des sciences. Ils avaient préparé une liste de 11 raisons pour lesquelles aucun être civilisé ne pouvait fonctionner sans connaître la théorie de l'oxidation. Je leur ai dit qu'ils devraient l'enseigner, mais pas elle.

Peu importe la matière que nous enseignons, nous devons faire comprendre aux jeunes que c'est assez important pour leur être utile toute leur vie. Nous devons les aider à créer cette image. Alors, à la fin du cours, prenez 60 secondes pour faire un rapport d'observation. Demandez aux jeunes de tourner leurs yeux vers la gauche et de revivre le cours : « Qu'est-ce que vous avez appris d'assez important pour que ça vous soit utile toute votre vie? »

Le simple fait de poser la question augmente les chances que l'image reste gravée dans la mémoire de vos jeunes. S'ils créent cette image, ils se souviendront de 83 pourcent de la matière après un mois — comparé à 14 pourcent sans image.

La deuxième question que vous leur posez est celle de l'hémisphère droit du cerveau, une situation imaginaire : « Qu'est-ce qui pourrait se passer dans mon cours demain pour que vous ayez hâte de venir à l'école? » Vous les encouragez à imaginer ce qui les emballerait. Vous êtes-vous déjà senti comme ça en pensant à un cours?

Ça me plaît de penser qu'on peut faire faire les bonnes choses aux jeunes pour les mauvaises raisons. Ne leur donnez pas vos raisons. Ils n'y comprendront rien. Au lieu, créez des rituels pour leur faire faire les bonnes choses pour les mauvaises raisons.

Erma Bombeck, une chercheuse que je trouve bien, m'a donné un exemple de quelqu'un qui fait la bonne chose pour les mauvaises raisons. Elle s'est abonnée à un club de santé pour voir des hommes en petite tenue.

Les jeunes qui se sentent capables agissent en conséquence. Ceux qui se sentent stupides aussi. Nous refroidissons trop souvent l'ardeur des jeunes. Ils se disent : « Ben, j'ai pas la bosse des math » ou « Ben, j'aime pas les sciences sociales. » Où ont-ils pris ces idées? Nous devons convaincre chaque jeune qu'il est capable de tout.

Une de mes techniques favorites est celle du « comme si ». Vous traitez les jeunes comme s'ils avaient déjà fait des progrès énormes. N'importe quel amateur peut traiter les jeunes en fonction de son comportement. En plus, quand vous le faites, vous soulignez le défaut que vous essayez de corriger.

Au lieu de ça, vous devez tourner vos yeux vers la droite et imaginer quelque chose que vous n'avez jamais vu et faire comme si ça existait. C'est fort comme technique. C'est très fort. Je vous donne un exemple. J'ai un bon ami, Maurice Gibbons, qui se souvient encore d'une de ces images indélébiles. En troisième année, son professeur lui a dit : « Maurice, tu es brillant mais tu n'es pas très habile de tes mains. » Les deux images sont devenues réalité. Maurice m'a dit que pendant toute son enfance, il a évité d'essuyer la vaisselle, de peur de casser quelque chose. Il n'était pas habile de ses mains, voyez-vous. Il a fait la même chose après son mariage, encore une fois, pas assez habile de ses mains. Il n'a pas pris de cours d'art ou d'ébénisterie. À 42 ans, il était certain de n'avoir aucun talent. Il était assis sur la plage avec ses enfants et il a ramassé du bois d'épave et a commencé à sculpter avec un canif. Quelle surprise! Il a montré sa sculpture à un artiste qui s'est exclamé : « Mais mon vieux, t'as un talent fou! »

Depuis ce temps, Maurice a étudié avec Henry Moore avant sa mort, et avec la tribu Micondi en Afrique. Aujourd'hui, Maurice est sculpteur à temps plein — probablement un des meilleurs sculpteurs sur bois d'Amérique du Nord.

Les enfants se rappellent parfois de l'image que nous leur projetons. Nos

propos les plus anodins peuvent transmettre des images positives ou négatives.

Voici un exemple de Victoria. L'année dernière, je travaillais avec des professeurs du primaire et j'ai demandé à chaque professeur de poser un geste « comme si » — de traiter un élève pendant deux semaines comme s'il avait déjà fait d'énormes progrès. C'est simple, et ça marche.

J'avais déjà eu vent d'un des professeurs, Ethel, qui n'avait pas souri en cinq ans, selon les dires de ses collègues. Heureusement, Ethel prenait sa retraite cette année-là, ce qui faisait sourire tout le monde. De fait, lorsque le directeur a annoncé qu'elle se retirait, les étudiants d'Ethel l'ont applaudie.

Notre chère Ethel participait à chaque réunion des professeurs et à chaque journée pédagogique. Quand ç'a été son tour de parler, les autres professeurs ont commencé à s'agiter. Ils se demandaient ce qu'Ethel leur servirait cette fois-ci.

Ethel n'aime pas beaucoup les journées pédagogiques. Elle est peut-être en faveur de l'amélioration, mais il ne faut pas que ce soit synonyme de changement. [*éclats de rire*] Vous en connaissez, des comme ça?

Alors, Ethel se lève. Sa posture me dit qu'elle est en maudit. Elle dit : « Je n'aime pas ces histoires de cerveau que vous nous racontez, et ça fait 38 ans que j'enseigne. »

J'ai dû me tourner la langue sept fois dans la bouche. Je voulais dire : « Ça c'est faux, Ethel. Vous avez enseigné la même année 38 fois ; ce n'est pas la même chose. »

Elle a continué : « Comme certains d'entre vous le savent, je prends ma retraite cette année... » Et tous les professeurs font [*soupir de soulagement*]. « Mais étant donné que je fais encore partie du corps professoral et que vous avez tous promis de faire ces niaiseries-là, je vais participer moi aussi, même si je sais que ça ne marchera pas. Je vais prendre Melvin de ma classe de sixième, et pour deux semaines je vais le traiter comme s'il en valait la peine, même si c'est faux. »

C'était en novembre. Je suis revenu en février. J'ai rencontré Ethel dans le corridor. Elle m'a dit : « Venez ici. J'ai fait les niaiseries que vous nous avez suggérées, même si j'étais certaine que ça ne marcherait pas, parce que ma parole est sacrée. J'ai trouvé ça très difficile parce vous vouliez que nous mentions, et je suis très religieuse. Je vais vous parler de Melvin. C'est incroyable. Vous ne le croirez pas. Je doute que Melvin le croie lui-même. Je l'ai surpris couché sur son pupitre. C'est toujours mon heure favorite, quand il ne me dérange pas. Je suis allé le voir, en me répétant ce que j'allais lui dire, comme vous l'avez demandé. Je l'ai répété cent fois pour avoir l'air sincère. Je me suis presque étouffée en le disant Je lui ai chuchoté à l'oreille : 'Jeune homme, quelle université avez-vous l'intention de fréquenter?' Melvin s'est redressé d'un coup, les yeux croches. »

C'est ce qu'on appelle la « dissonance cognitive ». Il n'a jamais contemplé un tel scénario. Vous pouvez faire capoter quelqu'un comme ça.

Melvin a dit qu'il n'irait pas à l'université. Alors Ethel lui a répondu : « C'est dommage, Melvin ». Savez-vous, depuis ce temps, Melvin a demandé trois fois pour des renseignements sur les universités. Ethel a dû parler à un conseiller pour lui. Mais ce qui a le plus frappé Ethel, c'est qu'en janvier, il a obtenu la plus haute note dans un des tests. Les autres jeunes n'en revenaient pas. Le vilain petit canard est devenu cygne.

Vous savez, c'est pas sorcier comme principe psychologique : je ne suis pas qui je crois être, et je ne suis pas qui vous pensez que je suis, mais je suis qui je pense que vous pensez que je suis. Et c'est drôlement plus vrai pour les jeunes qui ne savent pas encore qui ils sont.

C'est comme le rituel dont j'ai parlé hier, le Temple de la Mémoire. Chaque jeune devient expert. C'est plus une question de confiance en soi qu'une question de connaissance. Je me trouve bon quand je réussis, quand je fais un bon coup et qu'on me félicite. Je ne sais pas si Melvin se rendra à l'université. Ce qui est triste, c'est que nous ne le saurons jamais si nous continuons à le traiter comme il est. Le seul espoir est de le traiter « comme si », de faire ressortir ses qualités.

Je parle de rituels de salle de classe qui font ressortir les talents de chaque étudiant, qui créent une émotion, parce que l'émotion est un véhicule d'apprentissage. Vous pouvez contrôler l'émotion — 91 pourcent de la communication est une question d'émotion — par votre façon de communiquer les rituels que vous créez.

Le troisième état d'esprit : je n'abandonnerai pas. C'est très réconfortant pour un jeune d'être entouré d'adultes qui refusent catégoriquement d'abandonner. Je n'abandonnerai pas parce que ce que nous faisons est trop important. Je sais que tu peux y arriver. Si vous avez un professeur, de connivence avec des parents aimants, et que tout le monde refuse d'abandonner, le jeune n'a pas le choix — il doit réussir, et il réussira. Il faut créer des liens positifs avec le milieu familial.

Le quatrième état d'esprit : tu es unique. Les jeunes qui se sentent uniques agissent d'une façon spéciale — ça ne rate jamais. Et il y a un corollaire : les jeunes qui se sentent sans-dessein agissent comme des sans-dessein.

C'est vrai aussi pour les professeurs. Les professeurs qu'on traite comme des êtres uniques, agissent comme des êtres uniques. Et les professeurs qu'on traite de sans-dessein agissent comme des sans-dessein. C'est vrai pour tout le monde.

Je voyage beaucoup. Et parce que je voyage beaucoup, je passe beaucoup de temps à l'aéroport de Chicago. Je dois admettre que c'est pas la place pour se sentir unique. L'aéroport de Chicago n'est pas un endroit qui fait ressortir mes qualités. En novembre dernier, United Airlines a annulé pour la énième fois mon vol sur Chicago. La goutte qui fait déborder le verre. Je suis allé droit au groupe de passagers déçus et j'ai dit : « J'en ai assez! »

Mon expérience d'administrateur scolaire m'a servi. Je savais comment organiser les gens. Je leur ai dit : « Il faut faire quelque chose. Qu'est-ce qu'on fait? » Nous avons finalement décidé d'écrire une lettre de menaces à United Airlines. Nous étions évachés sur le plancher en train d'écrire des obscénités, lorsque j'ai vu le guichet. J'ai dit : « Regardez! Ces salauds-là vendent des billets pour un autre vol et ils ont annulé le nôtre! C'est dégueulasse. »

J'avais pris quelques bières l'estomac vide, j'étais très courageux. J'ai dit à mes compagnons d'infortune : « On va aller entourer le guichet et les empêcher de vendre des billets jusqu'à ce qu'ils nous trouvent un avion. »

Je n'étais pas le seul à avoir pris quelques bières, nous étions plusieurs à être courageux. Alors nous avons envahi le guichet : « Vous ne vendez plus rien avant de nous trouver un avion. »

Je me sentais mal pour l'agent au comptoir. Elle était en train de devenir folle entre son téléphone et son ordinateur. Finalement, nous avons remarqué les autres passagers assis là en train de lire *Allô Police* — c'est là que je trouve mes meilleures idées de cours. Ils ne voyageaient pas avec United Airlines, mais l'avaient sûrement déjà fait, alors nous les avons invités à se joindre à nous. Il y avait foule, et à peine assez de bière pour tout le monde.

United Airlines a finalement abandonné la partie. Ils nous ont trouvé un avion. Dieu sait où ils l'ont trouvé, la guerre de 39, les boules à mites. Nous attendions sur la piste dans cet avion et je me suis dit que le délai était plutôt long, même pour United. Alors j'ai dit à l'agent de bord, assez fort pour que les autres passagers

comprennent que j'étais encore le chef de l'insurrection : « Qu'est-ce qui se passe? »

Notre agent de bord était probablement une personne agréable, lorsqu'elle était traitée comme du monde — et c'est de ça que je parle, de communiquer de façon à faire ressortir les qualités des gens.

Je l'ai traitée comme une idiote et j'ai fait ressortir le pire. « Qu'est-ce qui se passe? » Et elle me répond : « Le pilote n'aime pas le son du moteur. »

Mais je n'abandonne pas, parce que les autres passagers comptent sur moi et parce que c'est moi le chef. Alors je lui réponds : « Et qu'est-ce que le pilote va faire, dites-moi? »

Elle me répond : « Ça va prendre un peu de temps. Nous allons trouver un autre pilote. »

Les jeunes qui se sentent uniques, agissent comme des gens uniques. Et comment faire naître ce sentiment? C'est ça l'art d'enseigner.

Le cinquième et dernier état d'esprit est la joie. C'est l'émotion qui devrait dominer en classe. Ne confondez pas la joie et le plaisir ou le divertissement. La joie, c'est demander aux jeunes de franchir leurs limites et de les voir réussir. « C'est *ça* le théorème de Pythagore! » « C'est *ça* un délit civil! »

Ça leur donne un bon feeling : « C'est *ça* apprendre! » C'est la joie. « Jamais j'aurais cru que je pourrais me rendre si loin. Je ne pensais jamais y arriver, mais le professeur ne m'a pas abandonné, et je sais maintenant que c'est important. Ça va m'aider à vivre une vie plus intéressante. »

Vous pouvez contrôler l'état d'esprit des jeunes avec les rituels que vous créez. Et il y a un nombre infini de rituels. Je suis en train d'écrire un livre sur les rituels. J'en ai 93 à date. Des rituels qui donnent des résultats prévisibles. J'ai hâte d'avoir la chance d'en discuter avec vous durant les prochains jours.

Laissez-moi vous offrir un dernier petit exemple, une métaphore. J'étais assis dans le siège de l'allée d'un avion et un bonhomme s'est embarqué. Très bien mis, habit 18 pièces. Il s'est assis près de la fenêtre. Je me levais pour le laisser passer, mais il n'a pas attendu, il m'a presque passé dessus. Je lui ai décroché mon plus beau sourire, et il m'a regardé avec un air de barreau de chaise. Je crois qu'il souffrait d'hypocourtoisie. [*éclats de rire*] Vous connaissez? Le genre de personne qui aurait choisi de ne pas naître si ç'avait été possible.

Enfin, il s'est assis près de la fenêtre et s'est endormi sans demander son reste. J'étais pas fâché. Une petite fille est apparue, sans chaperon, les doigts collés, hyper, un bonbon dans la bouche. Elle s'est assise entre nous, et United Airlines nous a servi son fameux festin : pois en plastique, patates pilées en eau et viande mystère à l'épreuve des couteaux de plastique.

Ma compagne et moi avons fait notre gros possible. Malheureusement, après le repas, nous avons traversé une zone de perturbation, et ma compagne a été malade. Heureusement, elle ne s'est pas tournée vers moi. [*éclats de rire*] Devinez-vous la suite? Le vieux monsieur dormait encore, mais il était maintenant plein de pois, de patates et de viande mystère.

Je n'ai pas pu m'empêcher d'imaginer la suite. C'était inévitable, le monsieur allait se réveiller, à moins qu'il soit mort. Et à son réveil, il serait cruel envers ma compagne. Je me mets donc à réfléchir — stratégiste et meneur que je suis — et je me dis que je vais asseoir ma compagne dans une autre rangée. Mais si je m'exécute, le monsieur va peut être penser que c'est moi et je ne suis pas valeureux à ce point là. Mais je n'avais pas prévu la réaction de la fillette qui a réussi à éviter l'inévitable, à déjouer le sort — un bon professeur doit savoir le faire aussi.

Quand le monsieur s'est enfin réveillé, il a regardé les pois, les patates et la viande mystère. Il a ensuite regardé la petite fille

d'un air renfrogné et je me suis dit : « Ça y est! »

Elle a regardé le monsieur gentillement et lui a dit : « Dis-donc, monsieur, j'espère que ça va mieux. »

C'est très difficile pour vous d'aider les jeunes à se sentir uniques si vous ne vous sentez pas uniques vous aussi. J'espère que c'est le cas. Voici donc ma dernière pensée de la journée : chaque fois que vous vous sentez ordinaire, rappelez-vous que de deux milliards de spermes, vous avez été l'élu! Merci beaucoup.

Implementation

Walter Werner

Let me first of all put implementation into context. On Sunday afternoon, Dr. Starr referred to the new social studies in the 60s and early 70s. That, of course, was a period of time that we now refer to as "the curriculum revolution". We had many new materials, many new programmes in many subject areas for the schools. Governments in North America spent millions of dollars on what they called "the structure of the discipline": concept development, inquiry teaching, case studies in the classroom, simulations, the laboratory approach to social science, multiple resources, including community resources in a classroom.

Sounds familiar, does it not? And I see that many of you here this morning survived that particular time.

Of course, government funders and others in the early 70s became somewhat uneasy. What was really happening to all of these new programmes, all of these materials that they had funded? So, in typical fashion, they started to fund evaluation, and a whole new industry arose. But again there was unease, for these programme evaluators came back from their trips across the country and said, "You know, we're really evaluating non-events. We're not sure that those programmes and materials are even in the schools."

Once again, in typical fashion, governments in North America and in Europe then said, "Well, we have to fund implementation studies. We've got to turn our attention to that." So, from the mid-70s to the early 80s, we had the first big study of change and implementation in the United States. What these new researchers were interested in were the factors that enhance or impede change in classrooms. How does implementation really occur? What are the reasons for different forms, different patterns of implementation?

Fortunately, that time is now past. But we learned a few things from all those millions of dollars in research. We are a little more sophisticated, a little more wary, and perhaps a little wiser.

We have learned, for example, that in law-related education we can no longer simply take implementation for granted.

Over the past few days we have talked about many grand ideas. But we have recognised that in law-related education, as in other areas of implementation, there are problems for any new set of materials, any new programmes, any new strategies. We need to take this seriously. We need to think this through. We need to plan. As developers and as advocacy groups who are interested in a particular subject, we can become quite zealous. And in our zeal, of course, we forget that not all educators share our interest in, our commitment to or our understanding of law-related education. We are not all Law 12 teachers in the schools. Some have to work in different subject areas, often under competing demands, with limited time.

We've also learned that implementation has to be considered and dealt with right at the very beginning—when we're producing innovations—when we're producing new materials. It amazes me to see how many funders still spend their hundreds of thousands of dollars on development with little regard for the project's usability. After the fact, we come along and we ask questions. What really went wrong? What were the problems?

And in our frustration as developers, as innovators, it is easy for us to look for someone to blame. "Well, of course, it's the Ministry! It's the bureaucracy! It's the schools!" Or, perhaps, "It's the teachers!"

But, of course, it's not the teachers who are to blame, nor the schools, nor even the bureaucracy. I think the problem with implementation often resides with you and me as developers, as people interested in new ideas, in new materials. We often don't consider the usability of the very ideas that we propose. We take the perspective of the subject specialist and we forget that there are kids, there are young people, there are teachers who have to use this. I think the most important thing that we have learned out of the 70s is that we are again focused on the teachers. When we produce new materials we should be sensitive to the users' needs; we should respect the complexities of their role in the classroom and try to take their perspective.

Over the past day and a half we have heard many prescriptions. I've heard people say we ought to be doing X. Or we ought to be doing Y. "If only we did this!"

But I want us to turn some questions back on those prescriptions, on those grand ideas. How easily can those ideas really be turned into classroom practice? They're easy to talk about here, but how usable are they in the context of classrooms? How realistic are they for teachers who work under certain conditions? What are the implications of that idea, that set of materials? What do they mean in terms of the teacher's time, for example? What kind of knowledge would a teacher have to pick up to be able to use these new materials? What are the implications for the other subject areas that a teacher also has to teach?

This morning I want us to look at two questions about implementation. First, what are some of the factors that enhance or impede the use or the implementation of new materials, new ideas, within the classroom? And second, how could we provide implementation support for the teacher? To be a little more precise: what kinds of questions do teachers themselves have that they want answered when they hear about new materials, new curriculum, new programmes?

I recognize this morning that we represent diverse groups: teachers, funders, developers, and various interest groups. So I want you to think about a particular project or programme or set of materials that you are working with, either using or developing. I want you to judge these ideas in the light of your project to make our discussion relevant to you.

Now before we turn to these first two questions, I want to take a look at five terms. I am very sensitive about defining terms; it is not a very good way to start.

The other night at dinner my son read "*ad infinitum*" on one of the coffee cups.

He asked, "What in the world does that mean?" So I thought that here was a teachable moment, and I proceeded to explain the word. In my enthusiasm, I went on to show that it came from Latin, how many other words come from Latin, and how important that language was in the development of English.

Of course, it wasn't 10 seconds before all three kids had left the table. I remind myself that when we talk about terms, this morning, I am not going to go into Latin.

I want to make two very simple points about these terms, about implementation. When we talk about implementation, we often use the word innovation; it falls off the tongue very nicely. But I want us to remember one thing about the term innovation: it simply means "something new", and it's always relative to the user.

There are some things we've talked about, over the last day and a half, that are not very innovative to many teachers across our country, that are very similar to the kinds of things many teachers are doing. There are other teachers, though, to whom the kinds of ideas, strategies and materials we've talked about are highly innovative. So innovation is always relative to the teacher.

For example, there might be parts of a new programme that are innovative to a teacher: a new set of goals, or one goal that's innovative. There might be new resources in the new programme—materials, community resources. Or there might be new strategies for the teacher or students. Probably most important, there will be new assumptions—about the teacher's role in the classroom or the role of the student.

The other day, when I listened to the participatory law approach, where we talked about real life situations, mock trials, visits to courts, election campaigns, lobbying, and so forth. These are excellent strategies to use, but they imply quite a bit of change for the teacher in terms of his or her role in the classroom and the role of the student.

So, the word innovation means "what is new". It's interesting that someone in the province of Ontario sat down with one of the new English curricula and actually went through the policy guideline to see how innovative it really was. They came up with over 300 changes, things different from what teachers were already doing. Over 300. Many of them were minor, but others had quite major ramifications for the teacher's role, for the teacher's use of time, for the organization of the classroom. And, of course, the developers of the new curricula asked themselves, after the fact, "How realistic are we? Are we even ethical in what we've asked teachers to do?"

The second term is "dissemination". Dissemination simply means the spread of a new idea. That's all it means: getting the new idea, the new materials, the new programme into the right hands at the appropriate time.

The third term is "adoption". This simply means the decision that a teacher makes to use some part of an innovation. Or the decision that a school staff makes. Or a decision that a school district makes. It is simply the decision to use.

Those terms are all different from implementation, because implementation refers to actual use, what people actually do with that innovation in their classroom. How they interpret that innovation and translate it into student learning—that's what implementation is.

The last term is "in-service", which is the most commonly used implementation support strategy that we have for supporting the teacher in implementation. Right or wrong, it's the most widely used term.

Now, here are the two points I want to make following these terms. First, many people who want to implement new ideas or see new ideas get into operation in the classroom will equate dissemination and adoption and in-service with implementation. For example, many groups who work

outside the school system, who are very concerned with getting some new subject matter into the school, feel that if they've disseminated their materials across the 75 school districts in this province that implementation has occurred. People who are on the inside of the school system often feel that if we've done in-service that somehow that equals implementation. So if we've done three sessions of in-service at which we had 239 teachers, man are we implementing!

Well, dissemination, in-service, and adoption tell us nothing about implementation. They don't tell us what teachers are actually doing in their classrooms with this, what difficulties they've encountered, under what conditions they're using it, or how they're using it and to what effect.

So a mistake that's often made is to equate those terms with implementation, to think that if we've done dissemination or if we've got some people to agree to use the new idea, that is equal to implementation. I must say this is often true with school districts as well as with the Ministry.

The second implication of these terms is this: if we really define implementation as actual use—what a teacher is doing with a set of materials in their classrooms—then this means the teacher is the key player. The teacher is the gatekeeper of change, and rightly so.

When we take an implementation perspective on our work, we take the perspective of the teacher, not the perspective of our subject matter, law-related education, or that of subject matter specialists in law-related education. It means that we are sensitive to the teachers' needs, to their role. And that's why we start to ask questions very early on when we talk about new ideas in law-related education—about their usability, about their relevance, about how realistic they are for the conditions in which we want them to be used. And even more important is the kind of support we're willing to give to the users once they start to implement.

Now, I've said that it's very important to take the teacher's perspective. That's what an implementation perspective, in part, consists of. But what does it mean to take the teacher's perspective? It sounds quite complex.

From the point of view of implementation, it's actually quite simple. We found from various research studies over the last 15 or more years that when teachers encounter a set of new materials, a new programme, a new policy, a new set of ideas, they ask three questions. The first is: what are the costs of my using that set of materials, that idea, that programme in my classroom—the perceived costs?

Now, there are three kinds of costs. Every innovation that comes into the classroom is going to cost the teacher time, energy and potential risk. For example, we bring in some new ideas in law-related education. We'd like to see them used more by social studies teachers. Now, I'm not talking about the law education specialists who are so interested, so committed, that that is all they would like to see the school curriculum teaching. I'm talking about those people in social studies, in family studies, in environmental studies and home economics whom I have heard a number of times in the last day and a half.

For those people, time and energy are required for planning new lessons. These ideas just don't translate into student outcomes. Teachers have to plan. Also, they might have to learn new teaching activities. They have to re-orient students, to think through the implications of this idea for what they're doing, what they hope to do tomorrow, what they did yesterday. They have to integrate it with the curriculum, seek appropriate resources and, of course, risk. Everything that comes into my classroom that's new is putting at risk those good things I'm already doing that are working well. I might also be rais-

ing the question of parents, of administration. And there's considerable uncertainty about what the outcome for students really will be if I try this.

There is risk there. It upsets those normal classroom routines and relationships which are so important to us and which we have to establish. Any innovation will raise the workload for the teacher, raise the cost, so the teacher naturally asks what the costs involved are. What are the perceived costs?

On the other hand, the teacher immediately asks another question: what are the perceived benefits of my using this innovation in law-related education? Particularly, what are the benefits for students, for student learning, for student interest, for student motivation in my classroom? What are the benefits for me as a teacher? Does this new idea fit my teaching style, my interests, my priorities for this particular class? Is there congruence between what I'm hearing and my subject matter perspective?

And, of course, one of the benefits also is in terms of the curriculum. I might say to myself, "Grade 9, you know, I'm having trouble with topics C, E, and D. I just don't have adequate resources for them." That's a priority need for me, and I see these materials, these new strategies, and I say, "Hey, that's it!" There's benefit in terms of the curriculum—something I've defined as a priority need.

Now, once we have costs and benefits, the all-important aspect of implementation comes with the third question the teacher asks, because it will be a judgement: "Are those benefits worth those costs?" We refer to this as the net cost, costs/benefit ratio, the trade-off.

This is important, because the answer to that third question will determine the extent to which implementation of those law-related education ideas will occur in the classroom. It will determine the nature of implementation: what parts of those materials or that idea are used and what parts are not; and when they are used, how they are used. So I do a cost/benefit analysis and I judge whether those costs are worth the benefits. This is a very simple implementation perspective that we can take in our work. We know the teachers ask these questions, not only at the beginning of implementation, but also throughout the process, as they are using new materials.

Now, what does that mean for us here? Those of us who are very concerned with getting new materials, new ideas, new strategies, the kinds of things we heard yesterday in those workshops—excellent ideas—we want to see them in classrooms. We have to ask ourselves this: why don't we analyze some of the potential costs of those new ideas, strategies, materials we've been talking about, before we start to send them out? What are the perceived benefits and those costs and benefits, how do they weigh out? If we really want implementation, we might be a little bit more modest in what we propose. We might think incrementally about implementation rather than saying to a teacher, "We want law-related education in grades one to 12. We'd like to see you all using participatory law." Or street law, or some other approach.

I'd like you to take a piece of paper and a pen. I'd like you to think about the workshops you were at yesterday, take one idea, one strategy, one set of materials that you heard about, that you're interested in, that you'd like to see implemented. I'd like you to write on the paper two characteristics of that innovation that would be a cost factor for the teacher, particularly of social studies, home economics, environmental studies, etc.—the kind of teachers and subjects that we want to see integrated more with law-related education

What are the two characteristics that are cost factors? Now, once you list those two costs, I want you to list two questions you think teachers would ask. What would

teachers want to know before using that innovation?

Now that you've got two characteristics that you think would be cost factors for the teacher, and you have a couple of questions that you think teachers would want to ask before they use that innovation, let's now look in a little more detail at this notion of cost/benefit for the teacher.

Let's go back and look at cost, because it is so important. Every innovation has a cost for the teacher as well as a potential benefit. There are six costs listed on the sheet that has come around. These come out of the research a colleague, Roland Case (whom many of you know), and I have done. We have here six cost factors. These kinds of factors up the cost for a teacher. For example (and these are stated rather formally—I'm sure you'll see a connection between the ones you've listed and some of these), the first factor is clarity of ends and means.

One of the characteristics of innovations is that they are often diffuse or vague about what they are intended to accomplish and how teachers are actually to go about using them. Whenever I encounter a new set of materials or ideas I try to visualize in my mind what they would actually look like in my classroom. What would they look like in operation? If I have trouble visualising them I know right away that the cost is going up for the teacher. If teachers are going to use them, they are going to have to rework them—maybe considerably—to make the ends and means clearer in terms of what they would actually look like in the classroom.

Let me give you an example of that. In this province (British Columbia) we have a social studies programme that took us years to bring forth. To some extent, the mountain laboured and brought forth a mouse. But when you look at the British Columbia social studies programme, there are four goals for grades one through eleven. Each one of those goals states: "The student will know X or learn Y within the framework of critical thinking and problem solving skills." All four goals say the same thing.

In other words, the innovation in B.C. social studies, centrally, is the notion of critical thinking and problem solving skills. You look through that document and you don't get the foggiest idea what critical thinking means.

We've just done an extensive study, interviewing all of the people who sat on a dozen or so committees that put that particular programme together. Not one person we interviewed was able to tell us what they thought they meant by critical thinking. They always thought someone else knew.

Now, that's typical when you get to big innovations. So what's a teacher to do? I'm to do all of my social studies under the rubric of critical thinking and problem solving skills. What in the world does "skills" mean in that context? What does "problem solving and critical thinking" mean? What is the connection between the two?

I've got to try to visualize what that would actually look like in my classroom, and, of course, it's very difficult. That's why districts across this province have actually got teachers together to try to assemble manuals that try to interpret the key phrase of that innovation.

A second characteristic of innovation is scope and complexity. "Scope" simply refers to the range of changes that are required of a teacher when he or she does something in law-related education. "Complexity" refers to the difficulty in making those changes.

Many innovations are not what they appear to be, on the surface. For example, we might have a set of goals, a set of activities in law-related education, but what's important is what's implied, not what's stated—what's implied for the teacher in terms of time, new knowledge, organization of the classroom, use of resources, getting new resources, and so

forth. It's those implications, of course, that put up the cost, for the teacher.

The third characteristic of innovation is just congruence. How well does it fit with what the teacher is already doing, with established practices, with other programmes in the school? Now, everything we bring into the classroom competes, in a sense, with very good objectives we are already pursuing. In other words, we are going 100 percent. Our curriculum is full. If you bring in something new and the teacher can't see how this innovation fits in with existing objectives—in other words, if the teacher can use this strategy in law-related education to help him or her pursue those objectives which are already clear and which the teacher thinks desirable—if the teacher can't see how the innovation fits but is still committed to using it, you can see how the cost is going up for the teacher.

It is a platitude, of course, that innovations ought to be carefully pilot-tested. But it's interesting, at least in this part of the world, how often they're not pilot-tested at all.

Then there is teacher efficacy. When I look at this innovation, how daunting is it to me? Do I lose all confidence? Do I feel, "Hey, I'm quite competent in my classroom. If I try to use this, you know, it's putting my entire competence at risk. Will the innovation help me do a better job with my students?" That, of course, is the question under teacher efficacy.

And and, finally, there is controversy. With law-related education we don't have much difficulty with that one. There are other innovations that do have considerable difficulty but, for example, in law-related education, when we're using the issues approach, we're dealing with issues that are politically sensitive, that are controversial. That immediately ups the cost for the teacher. This doesn't mean we shouldn't be doing it in the classroom. We should, but we ought to recognise that it ups the implementation cost because the teacher has to consider how to deal with the controversy. Do I do it in an educationally defensible way because of the potential risks from the community, from parents, from the administration?

On Sunday afternoon someone from Alberta raised the question of indoctrination. It's amazing when you look at innovations, particularly ones that come from outside the school system, how often they do have a soft sense of indoctrination about them. In other words, we're concerned about some issue—a particular side of that issue—and we think that all kids should think this way. When that happens, the cost goes up if the teacher is going to use the innovation, because the teacher has to redevelop and use it in a defensible way.

Now, there are many other factors, depending upon the innovation and the context in which it's going to be used. Let me just pursue this a little further and look at cost and benefits.

If an innovation has high cost and low benefit—if that's what the teacher judges—what would you expect to happen? Fortunately, nothing much. High cost, low benefit is the worst combination possible. There is no incentive for the teacher to implement the innovation. It might be good, quite well conceived, but difficult to use. Or it might be badly conceived.

The second combination is low cost, high benefit. What would you expect here? This, of course, is the best combination. We would expect quite broad usage of that innovation, set of ideas, set of materials, set of strategies, across social studies, home economics, environmental studies, etc. The low cost means the innovation is actually quite easy to use and the teacher sees high benefit. Yesterday morning, when Gary Phillips gave us his delightful speech, I saw many of you writing down a lot of his ideas. From an implementation point of view, his ideas fit within this particular paradigm: low cost, high benefit. They are the kind of thing you could

implement right away; they're easy to use, and you can see high benefit.

The third combination is a little more difficult: low cost but low benefit—the teacher judges it to be that. The low benefit could simply be that the innovation really doesn't fit the priority need of the curriculum. Often, we hear things like this: "Let's produce a set of ideas in law-related education, and let's make them for grades 9 through 12." So we have a sort of generic package, a generic innovation, that's good for everybody. Of course, it's not good for anyone, because grade 9 is quite different from grade 12, as we all know.

So, with generic ideas—if a teacher is going to use them—he or she has to put in considerable time and energy to redevelop them, to make them more specific to the particular grade. And, of course, in this situation only those teachers who are really committed to that particular idea or set of materials who are going to use it.

The last combination is very common, in fact one of the most common: when innovation has high cost for the teacher but also high benefit. If I judge rightly, I think over the last day and a half, many of the innovations I've heard about fit this particular paradigm. There are high costs in trying to integrate some of these law-related education ideas, not in a special course, but into other subject areas. But it's worth doing, even if teachers have to spend considerable time and energy doing it. Of course, they perceive high benefit.

Now, where there is high cost but high benefit, we as people who develop new ideas and materials have to ask ourselves another question: what kind of support are we really willing to give teachers in their implementation, in their use of these law-related education ideas?

The old maxim, "You cast your bread upon many waters and hope for a return," just isn't good enough when we come to implementation. We don't simply cast the law-related education ideas, materials, strategies out there; we ask about the kind of support teachers require to be able to use them.

When we look at support, there are many forms. We could spend the next two weeks talking about them. But I want to talk very briefly about just one, and that is the most commonly used one, at least in our part of the country, and I'm sure those of you from other parts will recognise it as well: in-service.

In-service education is a support strategy. Where we have a high cost, high benefit innovation, we feel it's worth pursuing. We need to support it with in-service that's ongoing, that's cumulative, that's geared to the teachers' needs and questions as they arise.

If you're like me, you've sat through in-service labs which dealt with questions you had three months ago. Or questions which probably will come six months from now. And that happens because we often try to do the one-shot—everything in one in-service. Of course, that's good for dissemination, but not for implementation.

I asked you to put down two questions that you think teachers would want to ask or would want an answer to, before using the particular idea that you had an interest in. Now, I've asked over 200 teachers in all 75 school districts across this province. I gave them a blank piece of paper, and I said, "When you're faced with a new curriculum, a new programme, a new set of materials, a new set of ideas for your classroom, what are the questions that immediately come to mind that you want answers to?"

What surprised me first of all was that nobody had difficulty doing that. They immediately put down their priority questions. Second, when I took those questions I was surprised how much similarity there was, how they clustered into five types of question. In other words, teachers aren't idiosyncratic in their concerns. There are some common implementation concerns, and they are the kinds of

things that need to be addressed during in-service.

Now, on the back of the sheet that you have, I've listed some of these concerns—only some of them. And I've kept them in their rough form; I haven't doctored them up. I simply put some of them in their clusters.

I want you to very quickly read over the five clusters. As you read those questions, just underline some of the key words. Once you've done that, ask yourselves what the focus of each question is. What is the focus?

Let's quickly take a look at them. In the first cluster people there are concerned with the need for change. Why change? What are the benefits? Why should we do this? Justify it. In other words, here is a set of questions that teachers have when they hear about a new programme, a new set of materials, new curricula. And the focus of that cluster is on what? *The rationale for this innovation, for this new set of materials.*

It's interesting, though, how little we do that. In fact, in working with a large agency in this province—the Ministry—we were planning in-service for new programmes that came out, and this particular cluster of questions was deleted. They said we'd waste time if we dealt with the question of rationale, the why. This really is very important, particularly if we want to treat people as thinking rational beings. They need to know the rationale, the why.

In the second cluster, the concern there is: what is it? What is this innovation? What is the scope of it? In fact, this is the question that most typical in-service for implementation dwells on, and, unfortunately, dwells on too long. So we keep putting teachers through the idea, having them experiment a bit with it, look at the bits and pieces, but we never move beyond that point.

The third cluster is a very important one. Here we start to get a little more critical. What's really different with what we're already doing? In other words, the whole notion of innovation. What's really innovative?

Now, of those clusters, the first is really the paradigm question, "Why change?" When we plan in-service, we need to deal with the question, "Why change?"

In the second cluster they ask "What are we asked to implement?" Part of the purpose of in-service is to explain just what the idea is.

The third question is, "What is really new? What is different from what we have been doing before?" You know, when you actually follow that question through and analyze many innovations, it's amazing how little innovation there actually is in them. There is new packaging, some new talk about it, to justify it. But when you actually compare it, sometimes there is very little innovation.

The fourth cluster is the most important—important in the sense that this is numerically where most of the questions came. Here teachers are interested in what the effect will be on them. In other words, can you see these factors we've just talked about, cost factors? This is the way they are coming through. What aspects of current practice will be affected? What are the implications for how I organize my classroom, the implications for how I organize time, the implications for my role, for the students' role, for the use of resources or new resources, for the kinds of knowledge that I need to pick up, for new strategies that I need to learn about?

We need to clarify the implications. It's so important because it's here that the teachers are going to make their initial decision about cost and benefits. They're going to make their judgement.

The last cluster is simply: does it fit with other things we're doing? Schools aren't only law-related education. In social studies, I'm dealing with many other things as well. How well does this innovation fit in with other programmes I'm

teaching, with the curriculum, with other priorities of our particular school?

Now, what also surprised me was the great degree of consensus the teachers expressed. They said, "Listen, we hear about something new coming. These are the kinds of things we need to know, that we want to know."

If in-service is, in part, one of the major strategies of support for teachers in their use of new ideas, then we should plan in-service that deals with the questions the teachers have, rather than the questions that we, as developers or innovators, have.

In conclusion, let me leave you with two questions to ask yourselves about what you're doing. One, can you really define those critical or key or central elements of the innovation you are talking about? Can you really sit down and define it? What is really critical to that innovation so that if you saw it go by you, you'd know it went by? What is so important in this law-related education approach that needs to be there for this approach to be in operation in the classroom?

Once you've done that you can ask yourselves the second question. Is it really clear to the teacher? What would teachers and students actually be doing in their classrooms if they pursued this idea? How different are these critical elements from what they are already doing? Is the extent of change that's implied here realistic, or do we need to back off and think more incrementally, start small? Is it too broad in scope, too complex, to do all at once?

Once we've analyzed our innovations or ideas, what forms of teacher support are we willing to give? Are we able to give this support? Do we need to modify the innovation, to change expectations for it to match the level of support that we can give? I think if we did this analysis we'd probably be more modest (but, maybe, more successful) in getting law-related education into the classrooms.

I close with a story. Three or four years ago, a major public agency here in British Columbia got teachers from around the province. They actually hired them, took them out of the classroom for two years to develop a set of materials. They had various experts to help them. They put together a package—it actually was a big box. Everything was there for the teacher. It was the kind of programme that was supposed to hit everyone. There was something in that box that was relevant to everybody.

Well, this agency spent nearly $2 million producing this new package and then found that no one was really interested in it; it wasn't being used. So the agency decided that with that kind of investment they had to do an evaluation to find out why.

I was part of the evaluation, and I simply looked at the innovation in terms of this perceived teacher cost / perceived benefit. And, of course, when I looked at it, the costs were high and the benefits were low. This explained why it was not being used.

You can imagine my interest or chagrin when, on Friday, my nine-year-old son took out of his school bag a piece of this innovation. I asked him where he got it. He said, "My teacher gave it to me." I asked why his teacher give it to him, and he said, "I don't know. She had it in the classroom and she said anybody who wanted a piece of it could take it." So he went up and took a particular part of it and was using the scissors on it at home.

I looked at what he was cutting, and it was very socially and educationally relevant, the kind of issue for his age group. So I asked if the teacher told him anything about it. "All she said was she didn't know what to do with it, so we could take it home."

Now I know his teacher; she's one of the best that I've seen—very busy, very committed, very energetic, very professional. She's got an excellent programme in writing, in language and in other subjects. I guess the moral of the story is this: if you take an implementation perspective early

on in developing law-related education innovations, you'll save them from the fate of thousands of pairs of scissors of nine-year-olds across this province. Thank you.

La Mise en œuvre

Walter Werner

Permettez-moi d'abord de replacer la question de la mise en œuvre dans son contexte. Dimanche après-midi, le Dr Starr a parlé des nouvelles sciences sociales des années 1960 et du début des années 1970. Il s'agissait, bien sûr, de la période que l'on appelle maintenant la « révolution des programmes » dans de nouveaux domaines d'études pour les écoles. En Amérique du Nord, les gouvernements ont dépensé des millions de dollars sur ce qu'ils ont appelé « la structure de la discipline » : l'élaboration de concepts, l'enseignement investigateur, l'étude de cas en salle de classe, les simulations, l'étude des sciences sociales en laboratoire, l'utilisation de diverses ressources, y compris des ressources communautaires, dans une salle de classe.

Tout cela semble familier, n'est-ce pas? Et je vois que plusieurs d'entre vous avez survécu à cette période particulière.

Évidemment, les bailleurs de fonds gouvernementaux et d'autres groupes au début des années 1970 sont devenus un peu inquiets. Qu'est-ce qui arrivait vraiment à tous ces nouveaux programmes, à tout ce nouveau matériel qu'ils avaient financés? Comme de coutume, ils ont commencé à financer des projets d'évaluation, ce qui a lancé une toute nouvelle industrie. Mais ils sont restés inquiets, car les évaluateurs de programmes sont revenus de leurs voyages à travers le pays en disant : « En fait, nous sommes en train d'essayer d'évaluer quelque chose qui n'existe pas. Nous ne sommes même pas certains que ce matériel et ces programmes sont dans les écoles. »

Encore une fois, de façon bien typique, les gouvernements nord-américains et européens ont alors dit : « Eh bien! il nous faut financer des études sur la mise en œuvre de ces programmes. C'est là où nous devons mettre nos efforts. » Du milieu des années 1970 jusqu'au début des années 1980, a eu lieu la première grande étude sur l'innovation dans les programmes scolaires et la mise en œuvre de ceux-ci aux États-Unis. Ces nouveaux chercheurs voulaient cerner les facteurs qui favorisent ou entravent l'innovation dans la salle de classe ; comment la mise en œuvre s'opère-t-elle vraiment? Quelles sont les raisons qui sous-tendent les

différentes formes de mise en œuvre, les différents modèles de mise en œuvre?

Heureusement, cette époque est maintenant révolue. Mais de toutes ces recherches, qui ont coûté des millions de dollars, nous avons appris quelque chose. Nous sommes un peu plus raffinés, un peu plus prudents, et peut-être un peu plus sages.

Par exemple, nous avons appris qu'en matière d'éducation à caractère juridique nous ne pouvons plus simplement tenir pour acquis que les programmes sont mis en œuvre.

Au cours des derniers jours, nous avons discuté de plusieurs magnifiques idées. Nous avons cependant reconnu qu'en matière d'éducation à caractère juridique — comme en d'autres domaines — l'introduction de nouveau matériel, de nouveaux programmes et de nouvelles stratégies présente un problème. Il nous faut être sérieux ; il nous faut bien réfléchir ; il nous faut planifier. En tant que promoteurs et groupes d'intervention intéressées à un sujet particulier, nous pouvons devenir assez zélés. Ce zèle peut nous faire oublier que tous les éducateurs ne partagent pas notre intérêt pour l'éducation à caractère juridique, qu'ils ne sont pas aussi engagés que nous à la cause et qu'ils ne la comprennent pas aussi bien. Nous ne sommes pas tous des professeurs de Droit 12. Certains doivent œuvrer dans d'autres domaines ; ils font souvent l'objet de demandes contradictoires, et leur temps est limité.

Nous avons également appris que nous devons considérer la mise en œuvre des programmes, et nous attaquer au problème, dès le début, lorsque nous préparons les innovations ou le nouveau matériel. Je suis étonné de constater qu'il y a encore beaucoup de bailleurs de fonds qui dépensent des centaines de milliers de dollars pour l'élaboration d'un projet sans trop se soucier de son utilité pratique. Nous arrivons après coup et nous demandons : qu'est-ce qui n'a pas marché vraiment? Quels étaient les problèmes?

Dans notre frustration en tant que promoteurs — en tant qu'innovateurs — nous avons tendance à chercher quelqu'un à blâmer. Bien sûr, c'est le Ministère. C'est la bureaucratie. Ce sont les écoles. Ou, peut-être, ce sont les enseignants.

Mais ce ne sont pas les enseignants qui sont à blâmer ; ni les écoles ; ni même la bureaucratie. Je pense que le problème relatif à la mise en œuvre des programmes se situe souvent à mon niveau et au vôtre en tant que promoteurs, en tant que personnes intéressées à des idées nouvelles, à du matériel nouveau. Souvent, nous ne considérons pas l'utilité pratique des idées mêmes que nous proposons. Nous acceptons la perspective que nous offre le spécialiste en la matière et nous oublions que des enfants, des jeunes personnes, des enseignants auront à utiliser ce matériel. Je crois que la chose la plus importante que nous avons apprise durant les années 1970 est que nous sommes de nouveau tournés vers l'enseignant. Lorsque nous produisons du nouveau matériel, nous devrions penser aux besoins des usagers ; nous devrions respecter la complexité de leur rôle dans la salle de classe et essayer d'adopter leur perspective.

Pendant la dernière journée et demie, plusieurs remèdes ont été proposés. J'ai entendu certaines personnes dire : « Nous devrions faire ceci. Nous devrions faire cela. Si seulement nous faisions telle ou telle chose... »

Mais je voudrais mettre ces suggestions — ces magnifiques idées — à l'épreuve au moyen de quelques questions. Est-ce que ces idées peuvent être facilement mises en pratique dans la salle de classe? Il est facile d'en parler ici, mais est-il possible de les utiliser dans la salle de classe? Sont-elles réalistes lorsque l'on tient compte des conditions dans lesquelles les enseignants travaillent? Quelles sont les ramifications de cette idée? Que comporte ce matériel?

Par exemple, qu'est-ce que cela signifie en termes de temps pour l'enseignant? Quelles sont les connaissances qu'un enseignant devrait acquérir afin d'être en mesure d'utiliser ce nouveau matériel? Quelles sont ces répercussions dans d'autres matières qu'il enseigne également?

Ce matin, je voudrais que nous nous penchions sur deux questions qui concernent la mise en œuvre. Premièrement, quels sont les facteurs qui favorisent ou entravent l'utilisation ou la mise en œuvre de nouveau matériel, de nouvelles idées à l'intérieur de la salle de classe? Deuxièmement, comment pouvons-nous aider l'enseignant à les mettre en œuvre? Plus précisément : quels types de questions les enseignants posent-ils lorsqu'ils entendent parler de nouveau matériel, de nouveaux programmes?

Je suis conscient que différents groupes sont représentés ici ce matin : enseignants, bailleurs de fonds, promoteurs et membres de divers groupes d'intérêt. Par conséquent, j'aimerais que vous pensiez à un projet, un programme ou du matériel particulier sur lequel vous travaillez présentement, que vous utilisez ou que vous êtes en train de préparer. Je vous demande d'évaluer ces idées à la lumière de votre projet, afin de rendre notre discussion pertinente pour vous.

Avant de passer à ces deux premières questions, je voudrais considérer cinq termes. Je suis très sensible aux définitions de termes ; ce n'est pas une très bonne façon de commencer.

Au dîner, l'autre soir, mon fils a lu les mots « *ad infinitum* » sur une tasse à café. Il a demandé ce qu'ils voulaient dire. J'ai cru que c'était là un moment propice à l'enseignement, et j'ai commencé à expliquer la signification de l'expression. Dans mon enthousiasme, j'ai continué en expliquant qu'il s'agissait d'une expression latine, que plusieurs autres mots venaient du latin et que cette langue avait été très importante dans l'évolution de notre langue.

Évidemment, en moins de dix secondes les trois enfants avaient quitté la table. J'ai relaté l'anecdote parce que je voulais me rappeler de ne pas parler de latin ce matin.

Je veux souligner deux points très simples en ce qui concerne le terme « mise en œuvre ». Lorsque nous parlons de mise en œuvre, nous utilisons souvent le mot « innovation » — il nous vient facilement à la bouche. J'aimerais toutefois que nous gardions à l'esprit que le mot « innovation » signifie simplement « quelque chose de nouveau » et qu'il est toujours utilisé par rapport à l'usager.

Depuis une journée et demie, nous avons traité de certains sujets que plusieurs enseignants à travers le pays ne trouveraient pas très nouveaux ; ils font présentement des choses semblables. Pour d'autres, cependant, les idées, les stratégies, le matériel dont il a été question constituent quelque chose d'innovateur. Donc, le concept d'innovation est toujours fonction de l'enseignant.

Par exemple, un nouveau programme peut contenir des aspects nouveaux pour un enseignant : un nouvel ensemble d'objectifs, ou un objectif qui est nouveau. Le nouveau programme peut contenir de nouvelles ressources — du matériel, des ressources communautaires. Il peut contenir de nouvelles stratégies à l'intention de l'enseignant ou des élèves. Et, ce qui est probablement le plus important, il contiendra peut-être de nouvelles hypothèses en ce qui concerne le rôle de l'enseignant ou de l'élève dans la salle de classe.

L'autre jour, lorsque, dans le cadre du droit participatif, nous parlions de situations réelles, de simulacres de procès, de visites aux cours, de campagnes électorales, de lobbying, etc., je pensais qu'il s'agissait là d'excellentes stratégies, mais de stratégies dont la mise en pratique appelle des modifications considérables des rôles traditionnels de l'enseignant et de l'élève.

Donc, le mot innovation signifie « quelque chose de nouveau ». Il est intéressant de constater que quelqu'un dans la province de l'Ontario s'est donné la peine de s'asseoir et d'examiner les lignes directrices du nouveau programme d'anglais afin d'établir dans quelle mesure il était innovateur. Il a constaté plus de 300 points différents de ce que font présentement les enseignants. Plusieurs étaient mineurs, mais d'autres avaient des ramifications importantes quant au rôle de l'enseignant, son emploi du temps, l'organisation dans la salle de classe, etc. Évidemment, les promoteurs du nouveau programme se sont demandés après coup : sommes-nous réalistes? Ce que nous demandons aux enseignants de faire est-il même conforme aux règles d'éthique?

Le mot « dissémination » est le deuxième terme à examiner. Il signifie simplement la propagation d'une idée nouvelle. C'est tout ce qu'il signifie. C'est-à-dire, voir à ce que la nouvelle idée, le nouveau matériel, le nouveau programme soit mis entre les mains des intéressés au moment approprié.

Le troisième terme est le mot « adoption ». Il a rapport à la décision d'un enseignant d'utiliser une partie quelconque d'une innovation, à la décision que prend le personnel d'une école ou le personnel d'un district scolaire. Il s'agit simplement de la décision d'utiliser.

Ces termes sont tous différents de la mise en œuvre parce que celle-ci a trait à l'utilisation elle-même — ce que les gens font vraiment de l'innovation dans la salle de classe, comment ils interprètent l'innovation et comment ils la transforment en une source de connaissances pour l'étudiant. Voilà en quoi consiste la mise en œuvre.

« Formation sur place » est le dernier terme à regarder. Il s'agit de la stratégie la plus communément utilisée pour appuyer l'enseignant dans la mise en œuvre. À tort ou à raison, c'est le terme qui est le plus en usage.

Voici maintenant les deux points que je veux faire suite aux explications relatives à ces termes. Premièrement, un grand nombre de personnes qui veulent mettre en œuvre de nouvelles idées dans la salle de classe confondent la dissémination, l'adoption et la formation sur place avec la mise en œuvre. Par exemple, plusieurs groupes qui œuvrent en dehors du système scolaire et qui veulent vraiment introduire une nouvelle matière dans le système croient que, lorsqu'ils ont disséminé leur matériel dans les 75 districts scolaires de la province, la mise en œuvre a été effectuée. Les gens qui sont à l'intérieur du système scolaire ont souvent l'impression que la formation sur place est l'équivalent de la mise en œuvre. Donc, si on a offert trois séances de formation sur place auxquelles ont assisté 239 enseignants, la mise en œuvre a vraiment eu lieu.

La dissémination, la formation sur place et l'adoption ne nous révèlent rien en ce qui concerne la mise en œuvre. Ces activités ne nous disent pas ce que font les enseignants dans leur salle de classe avec le matériel, dans quelles conditions ils l'utilisent, comment ils l'utilisent ou dans quel but, et quelles difficultés ils rencontrent.

On fait souvent l'erreur de confondre ces activités avec la mise en œuvre ; on croit que, si le matériel a été disséminé ou si quelques personnes ont accepté d'utiliser une nouvelle idée, cela équivaut à la mise en œuvre du matériel ou de la nouvelle idée. Je dois souligner que les districts scolaires et le Ministère font souvent cette erreur.

La deuxième ramification de ces termes est la suivante : si nous définissons la mise en œuvre comme étant l'utilisation réelle — c'est-à-dire, ce que l'enseignant fait du matériel dans sa classe — c'est ce dernier qui est le principal joueur ; c'est lui qui est le gardien du changement. Et il est juste qu'il en soit ainsi.

Lorsque nous prenons la perspective de la mise en œuvre dans notre travail, nous

adoptons la perspective de l'enseignant ; non pas la perspective de notre matière, l'éducation à caractère juridique ; ni celle des spécialistes en éducation à caractère juridique. Nous sommes donc sensibles aux besoins de l'enseignant, à son rôle. C'est la raison pour laquelle nous commençons à poser des questions très tôt lorsque nous parlons de nouvelles idées en matière d'éducation à caractère juridique. Nous posons des questions relatives à l'utilisation pratique de ces nouvelles idées, à leur pertinence. Nous nous demandons si elles sont bien réalistes compte tenu des conditions dans lesquelles nous voulons qu'elles soient utilisées.

Plus important encore est le genre d'appui que nous sommes disposés à donner aux utilisateurs lorsque ceux-ci commencent à les mettre en œuvre.

J'ai indiqué qu'il était très important de prendre la perspective de l'enseignant. C'est ce en quoi consiste en partie la perspective de la mise en œuvre. Mais qu'est-ce que cela signifie de prendre la perspective de l'enseignant? Cela semble assez complexe.

Du point de vue de la mise en œuvre, c'est vraiment assez simple. Par diverses études effectuées au cours des 15 dernières années ou plus, nous avons constaté que, lorsque les enseignants se trouvent face à un ensemble de nouvelles idées, du nouveau matériel, un nouveau programme ou une nouvelle politique, ils se posent trois questions. La première est la suivante : si j'utilise ce matériel, cette idée ou ce programme dans la salle de classe, combien cela coûtera-t-il? C'est le coût perçu.

Il y a trois types de coûts. Chaque innovation qui est introduite dans la salle de classe coûte quelque chose à l'enseignant : temps, énergie, risque potentiel. Par exemple, nous offrons de nouvelles idées relativement à l'éducation à caractère juridique. Nous aimerions que les enseignants en sciences sociales les utilisent davantage. Je ne parle pas des spécialistes en éducation à caractère juridique qui sont tellement intéressés et engagés qu'ils voudraient que l'éducation caractère juridiqueue soit la seule matière au programme scolaire. Je parle des personnes qui enseignent les sciences sociales, familiales, environnementales et l'économie domestique, et que j'ai souvent eu l'occasion d'entendre parler durant la dernière journée et demie.

Ces personnes doivent consacrer du temps et de l'énergie à la préparation de nouvelles leçons. Les idées ne sont pas au stade de la présentation aux élèves. Les enseignants doivent planifier. Il est aussi possible que ceux-ci aient à apprendre de nouvelles méthodes d'enseignement. Il leur faut réorienter les élèves, penser aux ramifications de ces idées, à ce qu'ils espèrent faire demain, à ce qu'ils ont fait hier. Il leur faut intégrer le matériel au programme, obtenir les ressources appropriées et, bien sûr, prendre le risque d'utiliser le matériel. Chaque activité nouvelle qui est introduite dans ma salle de classe met en danger toutes mes activités courantes qui fonctionnent bien. Je pourrais aussi soulever la question des parents et de l'administration. Puis il y a une mesure considérable d'incertitude quant aux avantages de cet essai pour les élèves.

Il y a un élément de risque. Une innovation bouleverse les habitudes et les rapports normaux qu'il est si important que nous établissions. Elle augmente la charge de travail de l'enseignant et les coûts. Il est naturel que celui-ci demande quels sont les coûts. Quels sont les coûts perçus?

D'autre part, l'enseignant pose immédiatement une autre question : quels sont les avantages à utiliser cette innovation en matière d'éducation à caractère juridique? En particulier, quels sont les avantages pour les élèves? Quels sont les avantages au niveau de la motivation dans la salle de classe? Quels sont les avantages pour moi en tant

qu'enseignant? Cette nouvelle idée s'harmonise-t-elle avec mon style d'enseignement, mes intérêts, mes priorités pour ce cours particulier? Est-ce que ce que j'entends peut s'insérer dans la perspective de ma matière?

Évidemment, un des avantages peut se situer au niveau du programme. Il est possible que je me dise : « Les matières C, E et D en 9e année me causent des problèmes. Je n'ai pas les ressources nécessaires pour ces matières. J'ai un besoin prioritaire, et ce matériel, ces nouvelles stratégies, le combleraient. » Il y a un avantage au niveau du programme — quelque chose que j'ai défini comme étant un besoin prioritaire.

Une fois que les coûts et les avantages ont été établis, l'aspect le plus important de la mise en œuvre apparaît dans la troisième question que pose l'enseignant, puisqu'elle contient un jugement : ces avantages en valent-ils les coûts? C'est ce que nous appelons le coût net, le ratio coûts/avantages.

La réponse à cette troisième question est importante car elle déterminera la mesure dans laquelle ces idées concernant l'éducation à caractère juridique seront mises en œuvre dans la salle de classe. Elle déterminera la nature de la mise en œuvre — quelles parties de ce matériel ou de cette idée seront utilisées, quand elles seront utilisées et comment elles seront utilisées. Est-ce que j'estime que les avantages en valent les coûts? Il s'agit simplement d'une perspective de mise en œuvre que nous pouvons adopter dans notre travail.

Nous savons que les enseignants posent ces questions non seulement au début de la mise en œuvre, mais tout au long du processus, au fur et à mesure qu'ils utilisent le nouveau matériel ou la nouvelle idée.

Qu'est-ce que cela signifie pour nous? Ceux d'entre nous qui sommes très intéressés au nouveau matériel, aux nouvelles idées, aux nouvelles stratégies — aux excellentes idées qui ont été discutées hier dans les ateliers de travail — nous voulons les voir utilisées dans les salles de classe. Nous devons nous poser la question suivante : avant de commencer à les distribuer, ne pourrions-nous pas analyser certains coûts potentiels de ces nouvelles idées, de ces nouvelles stratégies ou de ce nouveau matériel dont nous avons parlé. Comment les coûts et les avantages s'équilibrent-ils? Si l'on veut vraiment qu'ils soient mis en œuvre, nous pourrions être plus modestes dans ce que nous proposons. Nous pourrions penser à un processus de mise en œuvre par étapes : plutôt que de dire aux enseignants que nous voulons l'éducation à caractère juridique à partir de la première année jusqu'à la douzième, nous pourrions leur dire que nous voulons qu'ils utilisent tous la méthode de droit participatif ou la méthode de « droit dans la rue ».

J'aimerais que vous preniez une feuille de papier et un stylo. Je veux que vous choisissiez une idée, une stratégie ou du matériel, dont vous avez entendu parler hier en atelier, qui vous intéresse et que vous aimeriez voir utiliser. Inscrivez deux caractéristiques de cette innovation qui coûteraient quelque chose à un enseignant de sciences sociales ou environnementales ou d'économie domestique — les enseignants que nous voudrions voir davantage incorporer l'éducation à caractère juridique à leur matière.

Quelles sont les deux caractéristiques qui constituent un facteur coût? Après avoir inscrit ces deux coûts, je veux que vous indiquiez deux questions que, à votre avis, les enseignants poseraient ; ce qu'ils voudraient savoir avant d'utiliser cette innovation.

À présent que vous avez deux caractéristiques qui, selon vous, seraient des facteurs coûts pour l'enseignant et deux questions que celui-ci est susceptible de poser avant d'utiliser l'innovation en question, regardons d'un peu plus près la notion de coûts/avantages pour l'enseignant.

Retournons à l'aspect si important des coûts. Toute innovation comporte des coûts pour l'enseignant aussi bien que des avantages potentiels. Six coûts sont énumérés sur la feuille qui a été distribuée. Ces coûts sont le résultat d'une recherche qu'un collègue, Roland Case (que plusieurs d'entre vous connaissez), et moi-même avons faite. Nous avons ici six facteurs coûts. Ces facteurs augmentent les coûts d'un enseignant. Ces coûts sont énumérés de façon plutôt formelle, mais je suis sûr que vous verrez le rapport avec ceux que vous avez inscrits. Le premier a trait à la clarté des fins et des moyens.

Les innovations sont souvent diffuses et vagues quant à leurs objectifs et à la façon dont l'enseignant doit s'y prendre pour les utiliser. Lorsque je me trouve en présence de nouveau matériel ou d'une nouvelle idée, j'essaie de visualiser dans mon esprit ce dont la présentation du matériel ou de l'idée aurait l'air dans ma salle de classe. À quoi cela ressemblerait-il en pratique? Lorsque j'ai de la difficulté à le visualiser, je sais immédiatement que les coûts de l'enseignant augmentent. Si celui-ci veut l'utiliser, il va falloir le retravailler, peut-être beaucoup, afin de clarifier davantage les fins et les moyens en termes de leur présentation réelle dans la salle de classe.

Laissez-moi vous donner un exemple de cela. Nous avons dans la province (Colombie-Britannique) un programme de sciences sociales que nous avons mis des années à élaborer. Dans une certaine mesure, nous pourrions dire que nous avons travaillé énormément pour un bien petit résultat. Le programme de sciences sociales de la Colombie-Britannique comporte quatre objectifs pour les élèves de la première à la onzième année. Pour chacun de ces objectifs, on énonce ceci : « L'étudiant saura ou apprendra telle ou telle chose dans le cadre de la réflexion critique et de l'acquisition des habiletés nécessaires à la résolution de problèmes. » Les quatre objectifs contiennent tous le même énoncé.

En d'autres mots, l'innovation dans le programme de sciences sociales de la Colombie-Britannique se trouve dans la notion de la réflexion critique et de l'acquisition des habiletés nécessaires à la résolution de problèmes. Vous avez beau parcourir le document, vous n'aurez pas la moindre idée de ce qe veut dire « réflexion critique ».

Nous venons tout juste de faire une étude approfondie qui a consisté à interviewer toutes les personnes qui ont siégé au sein des quelque douze comités qui ont préparé ce programme particulier. Aucune des personnes interviewées n'a été capable de nous dire ce qu'elle croyait que les participants voulaient dire par « réflexion critique ». Chacun croyait que quelqu'un d'autre le savait.

C'est une situation typique lorsqu'il s'agit de grandes innovations. Comment l'enseignant doit-il réagir? On me demande de présenter tous mes cours en sciences sociales sous la rubrique de la réflexion critique et de l'acquisition des habiletés nécessaires à la résolution de problèmes. Que peut bien signifier le mot « habiletés » dans ce contexte? Que signifient « résolution de problèmes » et « réflexion critique »? Quel est le rapport entre les deux?

Il faut que j'essaie de visualiser ce dont l'innovation aurait l'air dans ma salle de classe. C'est très difficile, bien sûr.

Voilà la raison pour laquelle des districts de la province ont organisé une rencontre des enseignants pour essayer de rassembler les manuels qui tentent d'interpréter la phrase clé de cette innovation.

La portée et la complexité de l'innovation sont une autre caractéristique. La « portée » de l'innovation s'entend simplement de l'étendue des changements qu'un enseignant doit effectuer pour l'utiliser. La « complexité » a trait au degré de difficulté prévu pour effectuer les changements requis.

Bon nombre d'innovations ne sont pas ce qu'elles semblent être de prime abord. Par exemple, il peut s'agir d'un ensemble d'objectifs, d'un ensemble d'activités relatives à l'éducation à caractère juridique, mais leur importance réside dans ce qu'ils sous-entendent, non pas dans ce qu'ils énoncent explicitement — ce qu'ils signifient pour l'enseignant en termes de temps, de nouvelles connaissances, d'organisation dans la salle de classe, d'utilisation de ressources, d'acquisition de nouvelles ressources, et ainsi de suite. Ce sont ces ramifications qui augmentent les coûts de l'enseignant.

La compatibilité est la troisième caractéristique de l'innovation. Comment celle-ci s'harmonise-t-elle avec la matière actuelle de l'enseignant, avec les pratiques établies, avec les autres programmes de l'école? En un sens, tout ce que nous apportons de nouveau dans la salle de classe entre en conflit avec des objectifs très valables que nous cherchons à atteindre. En d'autres mots, nous sommes engagés à 100 pour 100. Notre programme est complet. Un enseignant ne peut mettre en œuvre une innovation qui est incompatible avec ses objectifs existants. Je ne peux utiliser une nouvelle stratégie en matière d'éducation à caractère juridique que si elle m'aide réellement dans la poursuite des objectifs qui sont déjà clairs et que je crois souhaitable d'essayer d'atteindre. Si, de l'avis de l'enseignant, l'innovation est incompatible avec ce qu'il fait mais qu'il tient quand même à l'utiliser, vous pouvez voir comment ses coûts augmentent. Le besoin de qualité perçu est évident.

C'est évidemment un lieu commun de dire que les innovations devraient faire l'objet de minutieuses mises à l'essai. Il est cependant intéressant de constater que, du moins dans notre partie du monde, plusieurs innovations ne sont pas du tout testées.

Efficacité de l'enseignant. La perspective de cette innovation m'intimide-t-elle? Est-ce qu'elle me fait perdre toute confiance en moi-même? Est-ce que j'ai l'impression qu'en essayant d'utiliser cette innovation je vais mettre toute ma compétence en danger? Cette innovation m'aidera-t-elle à améliorer ma performance auprès de mes élèves? Voici les questions qu'un enseignant se pose en rapport avec le facteur efficacité.

Et finalement, il y a la question de la controverse. En ce qui concerne l'éducation à caractère juridique, nous n'avons pas trop de difficultés sur ce point. Il y a d'autres types d'innovations qui sont beaucoup plus difficiles. Par exemple, lorsque nous utilisons l'approche de l'étude de cas en éducation à caractère juridique, nous touchons à des questions qui sont délicates sur le plan politique, qui sont controversées. Cela fait immédiatement augmenter les coûts de l'enseignant. Ce qui ne veut pas dire que nous ne devrions pas utiliser cette approche dans la salle de classe. Nous devons l'utiliser, mais en reconnaissant qu'elle fait monter les coûts de mise en œuvre parce que l'enseignant doit considérer comment il va traiter la controverse. Doit-il essayer de la traiter de façon défendable sur le plan éducationnel à cause des risques de répercussions de la part de la collectivité, des parents, de l'administration?

Dimanche après-midi, une personne de l'Alberta a soulevé la question de l'endoctrinement. Lorsque l'on regarde les innovations — particulièrement celles qui proviennent de l'extérieur du système scolaire — il est étonnant de constater combien souvent elles comportent une légère saveur d'endoctrinement. En d'autres mots, nous nous intéressons à une question — à un aspect particulier de cette question — et nous croyons que tous les enfants devraient penser de cette façon. Dans pareille situation, si l'enseignant veut utiliser l'innovation, ses coûts augmentent parce qu'il lui faudra la retravailler et l'utiliser de façon défendable.

Plusieurs autres facteurs entrent en jeu, suivant l'innovation et le contexte dans lequel elle sera utilisée. Permettez-moi d'explorer la question un peu plus en

profondeur et de regarder les coûts et les avantages.

Si une innovation comporte des coûts élevés et peu d'avantages — aux yeux de l'enseignant — qu'est-ce que vous pensez qu'il va arriver? Heureusement, pas grand-chose. Les coûts élevés et les faibles avantages constituent la pire combinaison possible : l'enseignant n'est pas du tout motivé pour mettre cette innovation en œuvre. Celle-ci est peut-être bonne, bien conçue, mais difficile à utiliser. Ou peut-être est-elle mal conçue.

La deuxième combinaison comporte des coûts peu élevés et des avantages importants. Que va-t-il arriver dans ce cas? Il s'agit évidemment de la meilleure combinaison. Nous pourrions nous attendre à une large utilisation de ce matériel, de cet ensemble d'idées ou de stratégies dans tout le secteur des sciences sociales et environnementales et de l'économie domestique. Les bas coûts signifient que l'innovation est en fait assez facile à utiliser et que l'enseignant y voit de grands avantages. Hier matin, lorsque Gary Phillips nous a livré son intéressant discours, j'ai vu plusieurs d'entre vous noter un tas d'idées. Du point de vue de la mise en œuvre, ses idées s'insèrent dans le cadre de ce paradigme particulier des bas coûts et des grands avantages. C'est le genre d'idées que vous pouvez mettre en œuvre immédiatement ; elles sont faciles à utiliser, et on peut y voir de grands avantages.

La troisième combinaison est un peu plus difficile à cerner. Il s'agit de bas coûts et de faibles avantages. Du moins, c'est ce que l'enseignant estime. Les faibles avantages pourraient simplement signifier que l'innovation ne répond pas vraiment à des besoins prioritaires du programme. Nous entendons souvent des remarques comme celle-ci : « Préparons un ensemble d'idées en matière d'éducation à caractère juridique à l'intention des élèves de la neuvième à la douzième année. » Donc, nous avons une espèce de programme général, une innovation générique, qui s'adresse à tout le monde. Bien entendu, elle n'est bonne pour personne parce que les besoins d'élèves de neuvième année sont bien différents de ceux de douzième année, comme nous le savons tous.

Donc, l'enseignant qui veut utiliser des idées génériques doit consacrer beaucoup de temps et d'énergie pour les retravailler et les rendre mieux adaptées au groupe d'élèves particulier auquel elles s'adressent. Évidemment, dans une telle situation, seuls les enseignants qui croient vraiment à ce matériel ou à cet ensemble d'idées utiliseront l'innovation.

La dernière combinaison est très courante ; elle est en fait l'une des plus communes. Il s'agit de l'innovation qui comporte des coûts élevés pour l'enseignant, mais aussi de grands avantages. Si je juge bien, je crois que plusieurs innovations dont il a été question au cours de la dernière journée et demie s'insèrent dans le cadre de ce paradigme particulier. Les coûts sont élevés lorsque l'on veut utiliser certaines idées d'éducation à caractère juridique en les intégrant à d'autres matières plutôt que de les utiliser dans un cours spécial. Cependant, il vaut la peine de le faire, même si l'enseignant doit y mettre beaucoup de temps et d'énergie. Bien sûr, les avantages perçus sont élevés.

Dans les cas où il y a des coûts élevés et de grands avantages, nous, qui élaborons du nouveau matériel et de nouvelles idées, devons nous poser une autre question : quel genre de soutien sommes-nous disposés à donner aux enseignants en ce qui concerne la mise en œuvre, l'utilisation de ces idées en matière d'éducation à caractère juridique?

Lorsque nous parlons de mise en œuvre, il ne suffit pas d'espérer qu'une large diffusion est susceptible de donner des résultats. Nous ne pouvons pas simplement diffuser des idées, du matériel et des stratégies visant l'éducation à caractère juridique ; nous devons établir le genre de soutien dont l'enseignant a besoin pour

pouvoir utiliser ces idées, ce matériel et ces stratégies.

Il y a plusieurs formes de soutien. Nous pourrions passer les deux prochaines semaines à en discuter. Je veux dire quelques mots sur seulement une forme, qui est la plus fréquemment utilisée, du moins dans notre partie du pays, et je suis certain que ceux qui sont d'ailleurs la reconnaîtront aussi. Il s'agit de la formation sur place.

En matière d'éducation, la formation sur place constitue une stratégie de soutien. Lorsque nous avons une innovation qui comporte des coûts élevés et de grands avantages, nous croyons qu'il vaut la peine d'essayer de l'utiliser. Il nous faut l'appuyer d'une formation sur place constante et cumulative ; une formation sur place axée sur les besoins des enseignants et capable de répondre aux questions au fur et à mesure qu'elles sont soulevées.

Comme moi, vous avez sans doute assisté à des séances de formation sur place en laboratoire où l'on traitait de questions que vous aviez soulevées trois mois plus tôt ; ou encore de questions susceptibles de faire surface dans six mois. Cela arrive parce qu'on essaie souvent de tout régler d'un seul coup par une seule séance de formation sur place. C'est bon lorsqu'il s'agit de dissémination, mais non lorsqu'il s'agit de mise en œuvre.

Je vous ai demandé de noter deux questions que, à votre avis, les enseignants aimeraient poser avant d'utiliser une idée qui vous intéresse particulièrement. J'ai déjà demandé à plus de 200 enseignants, dans les 75 districts scolaires de la province, de répondre à la question suivante sur une feuille de papier que je leur avais donnée : « Lorsque vous vous trouvez devant un nouveau programme, du nouveau matériel, un nouvel ensemble d'idées que vous devez utiliser dans votre salle de classe, quelles sont les questions qui vous viennent immédiatement à l'esprit? »

Ce qui m'a d'abord surpris c'est que personne n'a eu de difficulté à répondre. Tous ont immédiatement noté leurs questions prioritaires. Deuxièmement, lorsque j'ai regardé les questions, j'ai été étonné de constater combien elles étaient semblables, comment elles se regroupaient en cinq catégories. En d'autres mots, les préoccupations des enseignants ne sont pas tellement différentes. Ils ont des préoccupations communes en ce qui concerne la mise en œuvre, et ces préoccupations doivent être considérées lors de séances de formation sur place.

J'ai énuméré quelques-unes de ces préoccupations à l'endos de la feuille — seulement quelques-unes. Je les ai laissées dans leurs formes originales, comme elles avaient été exprimées. Je les ai simplement regroupées.

J'aimerais que vous lisiez rapidement les cinq catégories de questions, en soulignant certains mots clés. Ensuite, essayez d'établir le point central de chaque question. Qu'est-ce qui est au coeur de la question?

Regardons rapidement les catégories. Dans la catégorie 1, les gens se préoccupent de la raison du changement, des avantages à tirer du changement. Ils se demandent pourquoi ils devraient faire cela. Ils cherchent à justifier l'innovation. Voici les questions que les enseignants se posent lorsqu'ils entendent parler d'un nouveau programme, de nouveau matériel. Cette catégorie de questions vise la raison d'être du changement, du nouveau matériel.

Il est étonnant que nous justifiions si peu une innovation. En fait, j'ai travaillé avec le Ministère lors de la planification de séances de formation sur place relativement à des nouveaux programmes qui avaient été mis sur pied ; cette catégorie particulière de questions a été éliminée. On a dit que ce serait une perte de temps de discuter de la raison, du pourquoi d'un nouveau programme. C'est pourtant très important, surtout si nous entendons

traiter les enseignants comme des gens rationnels. Ils ont besoin de connaître la raison, le pourquoi d'une innovation.

Dans la deuxième catégorie, les questions sont les suivantes : de quelle sorte d'innovation s'agit-il? Quelle en est la portée? En fait, ce sont là des questions typiques sur lesquelles la formation sur place en matière de mise en œuvre s'attarde le plus — s'attarde malheureusement trop. Donc, nous présentons l'idée aux enseignants, nous leur demandons de s'en servir un peu, d'en regarder les différents aspects, mais nous n'allons jamais plus loin.

La troisième catégorie est très importante. Ici, nous devenons un peu plus critiques. Nous demandons ce qui est vraiment différent de ce que nous faisons déjà. C'est toute la notion de l'innovation qui est mise en cause.

De ces trois catégories, c'est la première qui renferme le vrai paradigme. Lorsque nous planifions la formation sur place, nous devons penser à traiter cette question ; nous devons nous préoccuper de la raison du changement.

Dans la deuxième catégorie, nous demandons : qu'est-ce qu'on nous demande de mettre en œuvre? L'un des objectifs de la formation sur place est d'expliquer exactement ce que l'idée comporte.

Dans la troisième catégorie, nous demandons : qu'est-ce qui est vraiment nouveau? Qu'est-ce qui est différent de ce que nous faisions auparavant? Lorsque l'on va jusqu'au bout de cette question et que l'on analyse plusieurs innovations, il est étonnant de constater le peu de nouveau qu'elles contiennent réellement. Le format est différent, on en parle de façon différente, on justifie le changement, etc. Mais, quand on le compare, parfois on se rend compte qu'il y a très peu de nouveau.

La quatrième catégorie est la plus importante ; elle est importante en ce sens que c'est de cette catégorie que provient la majorité des questions. Les enseignants veulent connaître les effets de l'innovation en ce qui les concerne. Pouvez-vous voir ces facteurs — les facteurs relatifs aux coûts — dont nous venons de parler? C'est la façon dont ils apparaissent. Quels aspects de la pratique courante seront touchés, ou quelles sont les ramifications quant à la façon dont j'organise actuellement ma salle de classe ou mon temps? Quelles sont les ramifications en ce qui concerne mon rôle, le rôle des élèves, l'utilisation des ressources ou des nouvelles ressources, le genre de connaissances que j'aurai besoin d'acquérir, les nouvelles stratégies qu'il me faudra connaître.

Il faut que nous clarifiions les ramifications. C'est très important, car c'est en fonction de ces ramifications que les enseignants vont prendre leur première décision concernant les coûts et les avantages, qu'ils vont rendre un jugement.

La dernière catégorie est simple. L'enseignant se pose les questions suivantes : l'innovation est-elle compatible avec les autres choses que je fais présentement? L'éducation à caractère juridique n'est pas tout. En sciences sociales, je traite également de plusieurs autres sujets. L'innovation s'harmonise-t-elle bien avec les autres matières que j'enseigne, avec le programme, avec les priorités propres à notre école?

Le fort degré de consensus entre les enseignants est un autre point qui m'a étonné. Ils ont dit : « Nous entendons parler de nouveau qui s'en vient. Voici les choses que nous voulons savoir, que nous avons besoin de savoir. »

Si la formation sur place constitue, entre autres, une stratégie importante pour soutenir les enseignants dans l'utilisation de nouvelles idées, alors nous devons planifier en fonction des questions des enseignants plutôt qu'en fonction de nos questions en tant que promoteurs ou innovateurs.

En conclusion, j'aimerais suggérer que vous vous posiez deux questions en rapport avec ce que vous faites. La première

est la suivante : pouvez-vous réellement définir les éléments clés ou centraux de l'innovation dont vous parlez? Qu'est-ce qui est vraiment important dans cette innovation, qui vous permettrait de la remarquer si vous la voyiez, ce quelque chose qui vous dirait qu'il s'agit d'une innovation? Qu'est-ce qui est si important dans cette approche d'éducation à caractère juridique et qui est nécessaire pour la rendre opérationnelle dans la salle de classe?

Ensuite, vous pouvez vous poser la deuxième question : est-ce que c'est bien clair pour l'enseignant? Si l'enseignant devait utiliser cette idée, qu'est-ce que lui et les élèves devraient faire dans la salle de classe? Dans quelle mesure ces éléments critiques diffèrent-ils de ce qu'ils font déjà? Le degré de changement proposé est-il réaliste? Devrions-nous plutôt songer à la mise en œuvre graduelle, commencer tranquillement? Le changement est-il de portée trop large? Est-il trop complexe pour être introduit tout d'un coup?

Une fois que nous avons analysé nos innovations ou nos idées, quel genre d'appui sommes-nous disposés à donner à l'enseignant? Sommes-nous capables de lui offrir ce soutien? Faudrait-il modifier les innovations — changer les objectifs — afin de les ramener au niveau de soutien que nous pouvons offrir? Je pense que, si nous étudiions ainsi nos innovations en éducation à caractère juridique, celles-ci seraient probablement plus modestes, mais nous réussirions peut-être mieux à les introduire dans la salle de classe.

Je conclus avec une anecdote. Il y a trois ou quatre ans, un organisme public important de la Colombie-Britannique a rassemblé un groupe d'enseignants de la province — on les a en fait embauchés et sortis de la salle de classe pendant deux ans en vue d'élaborer du nouveau matériel. Ils avaient divers experts pour les assister. Ils ont préparé une trousse — il s'agissait réellement d'une grosse boîte qui contenait tout ce dont l'enseignant pouvait avoir besoin. C'était le genre de programme qui est censé viser tout le monde ; cette boîte contenait quelque chose de pertinent pour tous.

L'organisme en question a dépensé presque deux millions de dollars pour préparer ce nouveau programme, pour ensuite se rendre compte que personne ne s'y intéressait vraiment ; personne ne l'utilisait. Donc, on a décidé qu'un tel investissement valait que l'on fasse une étude afin d'établir pourquoi la trousse n'était pas utilisée.

J'ai travaillé à cette étude. J'ai simplement regardé cette innovation en fonction des coûts et avantages perçus de l'enseignant. Et évidemment, les coûts étaient élevés et les avantages peu importants. Ce facteur expliquait pourquoi elle n'était pas utilisée.

Vous pouvez vous imaginer mon intérêt ou mon chagrin lorsque, vendredi, mon fils de neuf ans a sorti une tranche de cette innovation de son sac d'école. Je lui ai demandé où il l'avait prise. Il m'a répondu : « Mon institutrice me l'a donnée. » Je lui ai demandé pourquoi son institutrice la lui avait donnée. Il a dit : « Je ne sais pas. Elle avait cela dans la salle de classe et elle a offert aux élèves d'en prendre s'ils le voulaient. » Il est allé en chercher une tranche et était en train de la découper avec des ciseaux.

J'ai regardé et je me suis rendu compte que ce qu'il découpait était très pertinent sur le plan social et éducationnel ; la sorte de matière qui s'adressait à son groupe d'âge. Alors je lui ai demandé si son institutrice en avait discuté avec lui. Il a répondu : « Tout ce qu'elle a dit est qu'elle ne savait pas quoi en faire et que nous pouvions l'apporter à la maison. »

Je connais cette enseignante. Elle est l'une des meilleures que je connaisse — très occupée, très engagée, très énergique, très professionnelle. Elle a d'excellents programmes en écriture, en linguistique et en autres matières. Je crois que la morale de l'histoire est la suivante : si vous considérez la perspective de la mise en

œuvre tôt dans l'élaboration des innovations en matière d'éducation à caractère juridique, vous les sauverez de milliers de paires de ciseaux aux mains de jeunes de neuf ans dans toute la province. Merci.

Law, the Charter and the Idea of Canada

Thomas R. Berger

Northrop Frye has said that "man must seek his ideals through his social institutions."[1] We in Canada spend a lot of our time arguing about our institutions. We adopted a revised Constitution and a new Charter of Rights in 1982. We are now arguing about further revisions in the Meech Lake Accord.

I want to discuss with you the Charter and what it says about our ideals as a nation. Perhaps what I have to say may be useful in considering the impact that the Meech Lake Accord may have. Despite its flaws, our Constitution and Charter of Rights, adopted on April 17th, 1982, is a valuable and uniquely Canadian undertaking, revealing in its own way our progress towards defining our idea of Canada.

Why do we believe in Canada? What things are most important in our shared history? Here we are, twenty-five million souls scattered amongst the snow and scenery. Canada has persisted. Why? And why should it matter?

Some believe that the Canadian achievement lies in the utilization of our natural resources—the establishment of the fishery, the gathering of fur, the development of the grain trade, the building of an empire in timber, and now the exploitation of oil and gas and minerals on our frontiers and beyond. Here lies the Canadian achievement, in the conquest of our cold and distant landscapes and seascapes. These common tasks, it is said, are what united us all.

I think, however, there is more to it than that. I believe there is a distinctive Canadian intellectual contribution to the legal and political order, a way of enabling human rights and fundamental freedoms to prevail in a world where minority rights are constantly in danger of extinguishment and diversity is constantly under attack. Let me offer you one man's idea of what

1 Northrop Frye, *Divisions on a Ground.* Toronto: House of Anansi Press, 1982. p. 49.

Canada may have to contribute to the furtherance of human rights and fundamental freedoms in such a world.

Here in Vancouver, for a majority of children in elementary grades on the east side, English is a second language. British Columbia has more than 200,000 citizens of Asian descent and the highest concentration of Native peoples in any province of Canada.

We in Canada do not share the American goal, often reiterated, of integration and assimilation. We believe that diversity is not inconsistent with a common citizenship. Furthermore, diversity is the condition of the world. In fact, it may be that our own experience, our own constitutional arrangements, our own mix of population, make us a more likely prototype than the United States for the world of the future.

We are often used to comparing ourselves with the United States. Because we share the same language, the same continent, and the same traditions of democracy and due process, such comparisons come easily. And, when we look at our own record in defence of human rights and fundamental freedoms, we sometimes shrink from the result. Take the expulsion of the Japanese Canadians from the Pacific coast in 1942. We not only interned them; our government tried, in 1945, to banish them to Japan; and refused to allow them to return to the Pacific coast until 1949. The U.S., though it expelled the Japanese Americans from the Pacific coast, did not try to banish them to Japan, and allowed them to return to the west coast even before the war had ended.

In recent years, however, it may be that we look rather better when such comparisons are drawn. In the 1950s, when McCarthyism disfigured the political landscape in the U.S. and washed over into Canada, the Supreme Court of Canada stood firm in defence of the rights of political dissenters.

In the 1960s, when thousands of young Americans left their country rather than fight in a war that they considered to be unjust, they fled to Canada. Here they were given asylum, and here thousands have remained.

In the 1970s, when Vietnamese of Chinese descent were expelled from Southeast Asia, drifting over the water in search of refuge, the world took them in. The largest number, quite naturally, were received by China. A very large number were received by the U.S. But it was Canada which took in 50,000, a larger number, on a per capita basis, than either China or the U.S. Indeed, Canada now has the world's highest ratio of refugees to total population: one in every 324 Canadians is a refugee.

So we can see a distinctive Canadian tradition emerging. How then to square this with the adoption of a Charter of Rights which many think of as a carbon copy of the U.S. Bill of Rights?

Much has been said about the Americanization of the Canadian Constitution, by the adoption of a Charter of Rights. Our Constitution and Charter, however, take us beyond the U.S. Constitution and Bill of Rights.

The U.S. Constitution and Bill of Rights were adopted in the late 18th Century. The U.S. Bill of Rights is a classic statement of liberal ideas of *individual* rights, of the political and legal rights that appertain to individual liberty. In Canada these have been safeguarded by the common law, and have by and large been observed as faithfully here as in the U.S. Now they have been included (though not altogether entrenched) in the Canadian Constitution and Charter. It is to a consideration of

these provisions of the Charter that lawyers are usually drawn.

But even a cursory examination of our Constitution and Charter will show that it takes us much further than the U.S. Bill of Rights. For instance, our Charter provides that "the rights and freedoms referred to [in it] are guaranteed equally to male and female persons."[2] The new Constitution includes provisions that reveal strands of Canadian federalism altogether distinct from the U.S. variety. The Charter enshrines the principles of equalization payments, that is, the redistribution of revenue among the provinces to ensure that Canadians in every province receive "reasonably comparable levels of public services at reasonably comparable levels of taxation."[3]

Let me come, however, to those provisions of our Constitution and Charter which bear on my theme. These are the provisions offering explicit protection for the rights of minorities, provisions that reflect twentieth century notions of human rights and fundamental freedoms. The rights of both of Canada's great linguistic communities have been recognized in the Constitution and Charter. The special place of the Native people (the Indians, the Inuit, and the Metis) has been acknowledged. We have also acknowledged the multicultural dimension of Canadian society, and another provision of the Charter, which came into force on April 17th, 1985, guarantees to every individual the right to equality under the law and the right to the equal protection of the law "without discrimination based on race, national or ethnic origin, [or] ethnic origin, [or] colour."[4]

In Canada we have two great societies, two nations, if you will, one English-speaking, one French-speaking. It would be a mistake to pretend otherwise. Yet we are mixed up together, and we have chosen to stay together. There are a million or more Native people in our midst, claiming a measure of self-determination, and millions of new Canadians—immigrants of every ethnic and racial background and every political and religious persuasion. Thus diversity is the essence of the Canadian experience. The Constitution and the Charter reflect this diversity.

Does this leave us with a constitutional hodge-podge: protection of languages here, over there guarantees for aboriginal peoples, and, as well, an affirmation of multi-culturalism? No, these measures are the logical outcome of our history. If Quebec were to achieve independence, she would at once be faced with the very questions that confront Canada today: the rights of a great linguistic minority, the claims of the aboriginal peoples, and the place of numerous ethnic and racial groups in the life of the country.

The questions that minorities raise are not always easy to answer, and they are not always the same. Some minorities wish to integrate, some even to assimilate, and they fear that cultural distinctions will be used to exclude them from equal opportunities in political, social and economic life. Other minorities seek to defend and protect such distinctions, fearing that their erasure will lead to assimilation and the surrender of their identity. Diversity is anathema to the rulers of many modern nation-states. The government of such a state can be an instrument of repression, denying a minority the right to speak its own language, to practise its own religion, or to pursue a way of life that differs from that of the majority—in short,

2 *Canadian Charter of Rights and Freedoms*, s.28.
3 *Constitution Act, 1981*, s.36.
4 *Canadian Charter of Rights and Freedoms*, s.15.

denying the members of a minority the freedom to be themselves.

Our concepts of self-government acquired their present from in the nation-states of Great Britain and France, states that have traditionally been ethnically defined; we have not therefore fully realized institutional guarantees for racial, cultural, religious and linguistic minorities.

Our ideas of human rights have only recently expanded to include the rights of minorities. Governments are usually opposed to the devolution of power, to the entrenchment of diversity, to what they see as the weakening of the nation-state. This is especially so when a single, dominant people regards the state as its own political instrument. The government of such a state may regard minority languages and cultures as anomalous or transitional. In Canada, however, we have found that such diversity is the essence of the Canadian experience.

It is our good fortune that we are not all of us of common descent, that we do not speak one language only. Our idea of who we are was not fixed in a single stirring encounter. We are not cursed with a triumphant ideology; we are not given to mindless patriotism.

We have had a national flag only since the 1960s. We cannot agree on the words of our national anthem. We have no national waxworks. To some, all of this is regrettable. But I think it is a good thing. There are, after all, 150 countries fully accoutered with flags and anthems, and millions ready to march in support of this or that spurious cause. Do we need any more?

We as citizens should be unwilling to fall into line whenever appeals are made in the name of a bogus patriotism; we must remember that there can be no unified idea of a national identity, for diversity is what freedom is all about. No free country can have a single, unified idea of itself; if it did, it wouldn't be free.

Mordecai Richler, in *Home Sweet Home*,[5] his most recent collection of essays, has rediscovered the Canadian sense of inferiority. But he has documented "a quality distinctly Canadian—a self-deprecating sense of humour." This may be the best that can be said of us; but I wish it could be said of all countries.

Perhaps we in Canada can develop a new nationalism where individuals do not need to rejoice vicariously in a sense of national power and prestige in order to authenticate their own lives. If our sense of vicarious achievement is limited to hockey, well, perhaps that is a harmless outlet for a natural desire.

Diversity makes Canada a difficult country to govern. There is no easy consensus. It would be simpler if we all spoke the same language, if all our children went to the same schools, if we all held the same religious beliefs, if we were all of us white. But we are not. Such diversity should not terrify us, or provoke an epidemic of xenophobia. It is our strength, not our weakness.

Of course, the struggles of Canada's minorities do not represent the whole of the Canadian experience by any means.[6] But they throw into relief the true extent of our capacity for tolerance, our belief in diversity. They sharpen our perception of ourselves, and though these struggles began, many of them, long ago, they still continue, and they will have a contemporary denouement.

5 Chatto. 1984.

6 I have discussed minority rights and dissent in Canada in my book *Fragile Freedoms: Human Rights and Dissent in Canada*, published by Clarke, Irwin, in hardcover (1981) and softcover (1982). It was published in Quebec, in French, in 1986, under the title, *Liberté Fragile*.

Along every seam in the Canadian mosaic unravelled by conflict, a thread of tolerance can be seen. I speak of tolerance as a positive quality—not a mere indifference, but as the expression of a profound conviction about the virtues of diversity.

The crises of times past have thrown up men and women who have articulated an idea of Canada that illuminates the Canadian journey. I want to cite the words of just a few of them, for they are more than ever relevant to our own time.

Wilfrid Laurier's career spanned three of the crises of the French-Canadian minorities in Canada. He was a backbencher in the 1870s when the Acadians lost their claim to constitutional guarantees for public funds for their schools; he was Leader of the Opposition in 1890 when the Government of Manitoba denied the Roman Catholics (predominantly French-Canadian) the right to public funds for their schools and overrode the *Manitoba Act*'s provision that the province should be officially bilingual.

Laurier served as prime minister from 1896 to 1911. He was leader of the opposition again when, starting in 1912, Ontario sought to limit the use of French in the bilingual schools of that province. Ontario, confronted with pre-Confederation enactment, could not cut off public funds. On May 9th, 1916, he moved a resolution in the House of Commons urging the Legislative Assembly of Ontario not to interfere with the children of French-speaking parents being taught in their mother tongue. Laurier expressed his belief that every child in Ontario ought to be able to speak English. But he pleaded for the right of the children of French parentage to a second education in a second language. Here is Laurier, in his seventies, still able to summon eloquence and passion:[7]

> Now I come to the point where I want to speak to my fellow-countrymen in the province of Ontario. When I ask that every child of my own race should receive an English education, will you refuse us the privilege of an education also in the language of our mothers and our fathers? That is all that I ask today; I ask nothing more than that. I simply ask you, my fellow-countrymen, British subjects like myself, if, when we say that we must have an English education, you will say: 'you shall have an English education and nothing else'. There are men who say that in the schools of Ontario and Manitoba there should be no other language than the English language. But, sir, when I ask that we should have also the benefit of a French education, will you refuse that benefit? Is that an unnatural demand? Is that an obnoxious demand? Will the concession of it do harm to anybody? And will it be said that in the great province of Ontario there is a disposition to put a bar on knowledge and to stretch every child in the schools of Ontario upon a Procrustean bed and say that they shall all be measured alike, that no one shall have the privilege of a second education in a [second] language?

Laurier was pleading for what he called "the regime of tolerance." But there were no guarantees for the use of French in the schools in those days. In the new Charter of Rights, however, there is a constitutional guarantee for minority language education rights. This provision can be the means by which the French language is maintained in the English-speaking provinces. (This is important not only to French Canadians. The preservation of French-language rights in the English-speaking

7 Hansard, 1916.

provinces is in the long run likely to preserve the language rights of English-speaking Quebecers under the Charter.)

But this requires—and will require—political leadership of a high order. In a democracy, political leaders must be ready to defend minorities. As experience in Manitoba recently demonstrated, if political leadership is divided it is very difficult to sustain minority rights. Fortunately, at the federal level, there has been a consensus by leaders of all three parties in the House of Commons that Canada's commitment to two official languages must be kept.

I have referred to the expulsion of the Japanese Canadians from the Pacific coast in 1942. This was not the result of a sudden manifestation of anti-Japanese feeling in British Columbia. The province had a long history of discriminatory legislation. Racism had been entrenched in the province's culture and enshrined in provincial statutes; indeed, in federal statutes as well. Waves of anti-oriental feeling had many times lapped at the homes of the Japanese Canadians. Pearl Harbour generated a wave of anti-Japanese hysteria which was to sweep the Japanese Canadians away, to disperse them and to destroy their communities.

Throughout 1941, as war with Japan drew closer, Members of Parliament from British Columbia urged the federal government to take drastic measures against the Japanese Canadians. Only one M.P. from the province, Angus MacInnis of the C.C.F., defended the Japanese Canadians. Here is MacInnis speaking in the House of Commons on February 25th, 1941:[8]

> If we are to have harmonious and friendly relations between the oriental population and the rest of our British Columbia citizens, we must stop discriminating against and abusing the orientals. We must find some common ground on which we can work, and I think it can be found. Is there any reason, if we should get into difficulties with Japan on the Pacific coast, why the Japanese in British Columbia should be interested in helping Canada, after the way in which we are treating them? I am satisfied that if we treat the Japanese and our other oriental citizens aright, we shall get their loyalty, because they are no longer orientals in the accepted sense of that term. They would feel as much out of place in Japan as we would. I know them, speak to them; I visit them and have them in my home, and I have not the slightest doubt that what I say is correct. If we are to avoid the troubles that other countries have had with racial minorities, then we must take a realistic view of the situation in British Columbia and attempt to make these people feel at home among us. We will secure their loyalty by fairness and kindness...

But when the war came, the clamour against the Japanese Canadians prevailed over the few voices that appealed to reason. All together, 21,000 people, three-quarters of them born in Canada, were evacuated and interned. After the war, in 1946, the Government of Canada sought to revoke the citizenship of Canadians of Japanese origin and to deport them and their families.

These measures were racist. That is a word perhaps too often used nowadays. But we can understand its true meaning, and the danger it represents, by reference to the case of the Japanese Canadians. A group were singled out, solely on the ground that they were of a different race

8 Hansard, 1941.

than the majority, and subjected to cruel and degrading laws—even to the extent of denying them their citizenship. Prime Minister Mackenzie King wrote in his diary, after Hiroshima, that it was "fortunate that the use of the [atomic] bomb should have been upon the Japanese rather than upon the white races of Europe."[9]

But there were, at last, protests against the government's policy, and these soon spread throughout the country. On January 24th, 1947, Prime Minister King gave in. He announced that the government would not carry out its deportation programme. But by this time almost 4,000 evacuees, half of them born in Canada, had sailed for Japan.

It was not until 1949, four years after the war had ended, that the network of discriminatory legislation erected over the years by the federal and provincial governments was dismantled. The Japanese Canadians were free at last to take their rightful place in Canadian life.

Looking back, it is easy to condemn those who called for evacuation, internment, and deportation of the Japanese Canadians. But what would we do today if some other minority were the object of racial hatred? It is not enough to say that it won't happen again. In a crowded world, Canada will continue to be a land to which peoples from all over the world, of every race, wish to come. And they are coming, from every continent.

The racist virus has, however, been so far kept in check. There has been no attempt in any province to erect a network of discriminatory laws and regulations. And there are the provisions of the Charter of Rights. These give minorities the confidence to speak out, to protest the violation of their freedom, and to assert their claim to rights we have all been taught they should enjoy.

The Constitution, the Charter, and the law do not, however, provide complete protection for racial minorities. It would be difficult to draft a statute that did. Equality for racial minorities depends, in the end, on the attitudes of the citizenry.

Let me now turn to an issue which has in recent years deeply engaged Canadians. I refer to the question of Native rights. This takes us back to the beginning of Canada's history, the occupation of a continent already inhabited by another race, with their own culture, their own languages, their own religion, their own way of life. The issue of native rights is the oldest question of human rights in Canada and, at the same time, it is the most recent, for it is only in the last decade that it has entered our consciousness and our political bloodstream. In that decade, however, Canadian federalism has found it possible to embrace an expanding concept of Native rights.

It was not always so. The struggle of U.S. blacks, though a mighty event in U.S. life, is in its own way almost unique in this hemisphere. It was—and is—a struggle for equality through integration. On the other hand, the 500 year long struggle of the Native people of North and South America presents a quite different and in some ways more difficult issue: how to enable aboriginal peoples, as a collectivity, to remain distinct and yet contemporary peoples in the midst of dominant societies founded on European ideas of liberal democracy. Canada now acknowledges its obligation to address this issue.

This has happened because the belief of the Native peoples that their future lay in the assertion of their own common identity and the defence of their own common inter-

9 Ken Adachi, *The Enemy That Never Was: A History of the Japanese-Canadians*. Toronto: McClelland and Stewart, 1976.

ests proved stronger than any had realized. When the suit brought by the Nishga Tribal Council of British Columbia to establish their aboriginal title reached the Supreme Court of Canada in 1973, all six judges who addressed the question supported the view that the Nishga's title had been recognized by English law in force in British Columbia at the time of the coming of the white man. In the judgment of Mr. Justice Emmett Hall in that case you will find that sense of humanity—that stretch of the mind and heart—which enabled the Court to look at the idea of Native claims and to see it as the Native people see it. This, of course, required some ideas of the place of Native history in our own history. It had been urged that the Nishgas were at the time of contact, a primitive people "with few of the institutions of civilized society, and none at all of our notions of private property".

Mr. Justice Hall rejected this approach. He said:[10]

> The assessment and interpretation of the historical documents and enactments tendered in evidence must be approached in the light of present-day research and knowledge disregarding ancient concepts formulated when understanding of the customs and culture of our original people was rudimentary and incomplete and when they were thought to be wholly without cohesion, laws or culture, in effect a subhuman species. This concept of the original inhabitants of America led Chief Justice Marshall in his otherwise enlightened judgment in *Johnson v. McIntosh*, (1823) 8 Wheaton 543, which is the outstanding judicial pronouncement on the subject of Indian rights, to say: 'But the tribes of Indians inhabiting this country were fierce savages whose occupation was war...' We now know that that assessment was ill-founded. The Indians did in fact at times engage in some tribal wars but war was not their vocation and it can be said that their preoccupation with ware pales into insignificance when compared to the religious and dynastic wars of 'civilized' Europe of the 16th and 17th centuries.

Mr. Justice Hall concluded that the Nishgas had their own concept of aboriginal title before the coming of the white man and were entitled to assert it today. He said:[11]

> What emerges from the [...] evidence is that the Nishgas in fact are and were from time immemorial a distinctive cultural entity with concepts of ownership indigenous to their culture and capable of articulation under the common law having developed their cultures to higher peaks in many respects than in any other part of the continent north of Mexico.

The U.S. media penetrates Canadian life so completely, that we have a tendency sometimes to think that our own issues of race relations must be defined in the same way as they are in the U.S. Thus many of our legal scholars and political scientists think only in terms of replicating American experience. In 1969, the Government of Canada adopted a policy of integration and assimilation for Canada's native population that was based on U.S. policy, developed in the 1950s and the 1960s, towards blacks. It was only in 1973, following the judgement in the Nishga case, that the Government of Canada acknowledged that a quite different policy was called for.

In January 1981, all parties in the House of Commons agreed that the aboriginal rights of the Native peoples should,

10 *Calder v. Attorney General of British Columbia* [1973] SCR 313.
11 Ibid.

together with their treaty rights, be entrenched in the Constitution. This provision is now a part of the new Constitution. In 1983, the Penner Committee, comprised of politicians of all parties, recommended that Native governments be recognized as a third order of government in Canada. We have had a series of constitutionally-mandated conferences of first ministers, with Native participation, to address aboriginal rights and treaty rights.

Native rights have their origin in international law. Throughout the world there is a movement for restoration of aboriginal rights. Indeed, it is through a recognition of recent developments in international law that aboriginal rights have advanced. John Marshall, in a series of famous judgements,[12] sought to justify the occupation of the North American continent by the theory of discovry. In 1975, in the *Western Sahara* case,[13] the International Court of Justice has shown that indigenous peoples' land is not *terra nullius*, that is, belonging to no one and therefore claimable by other nations. Our respect for Native rights, in the context of this worldwide movement, may enhance the place of international law in international relations.

To some, however, the entrenchment of the rights of the Native people is thought to be anomalous. Why should they have any rights not enjoyed by other Canadians? To provide a formal place within the Constitution for aboriginal peoples is said to be an affront to the conventions of liberal democracy. Yet we have taken an irrevocable step here too, acknowledging at last what the Native peoples have said all along, that they have the right to a distinct and contemporary place in Canadian life.

What could be more relevant to the contemporary world? In every country in North and South America there are aboriginal peoples who will not be assimilated, and whose fierce wish to retain their common identity is intensifying as industry, technology and communications forge a larger and larger mass culture, excluding diversity.

The recognition of such "anomalies" may in time constitute Canada's principal contribution to the legal and political order. Constitutional protection of French and English makes the way easier for other languages, because it negates the idea of a monolithic culture. In the same way, the guarantees to the Indians, the Inuit and the Metis exemplify the Canadian belief in diversity. In this way the interests of the two linguistic communities, and of the aboriginal peoples, merge with the idea of multiculturalism. It is not just a question of minority rights, but a question of the health of the body politic. For minorities make a positive contribution, indeed an indispensable contribution, to the life of the nation. Dr. Ralf Dahrendorf, Director of the London School of Economics, speaking at Atkinson College, York University, on September 29th, 1979, said:[14]

> What is more surprising is that modern societies with their opportunities of affluence, their experience of terror, their values of citizenship rights and the rule of law still seek that homogeneity which breeds boredom and kills creativity. What is behind this desire today? Why is it that people seem to find it difficult, at the end of the 20th century, to live with others who differ from them in language, culture, religion, colour?

12 *Johnson v. McIntosh* (1823) 21 U.S. (8 Wheat.) 543, *Cherokee Nation v. Georgia* (1831) 30 U.S. (5 Pet.) 1, and *Worcester v. Georgia* (1832) 31 U.S. (6 Pet.) 515.

13 International Court of Justice, 1975.

14 *York University News Letter*. 1979.

Questions of human rights in Canada are linked to questions of human rights around the world. Our own successes and failures, our own attempts to accommodate minorities, are important not only to ourselves. If people of differing races, religions, cultures, and languages can live together harmoniously within a federal state embracing half a continent, perhaps they may learn to live together harmoniously in the wider world.

The Charter does not resolve these great questions of human rights and fundamental freedoms. In a sense they are never resolved. But the Charter does offer minorities a place to stand, ground to defend, and the means for others to come to their aid. The Charter is (to adopt a phrase of Professor W.R. Lederman's) "a [...] landmark on a continuing journey, but it is in itself neither a beginning nor an end."[15]

I believe that journey is a journey towards the regime of tolerance that Laurier dreamt of, towards a nation—and a world—where diversity is regarded not with suspicion, but as a cause for celebration.

As F.R. Scott, a Canadian who was at once one of our finest constitutional lawyers and one of our finest poets, said: "If human rights and harmonious relations between cultures are forms of the beautiful, then the state is a work of art that is never finished."[16]

15 *Canadian Bar Review*. 1960.

16 F.R. Scott, Preface, *Essays on the Constitution: Aspects of Canadian Law and Politics*. Toronto: University of Toronto Press, 1977. p. ix.

Le Droit, la Charte et notre vision du Canada

Thomas R. Berger

Northrop Frye a dit que « l'homme doit chercher à atteindre ses idéaux par l'entremise de ses institutions ».[1] Au Canada, nos institutions font l'objet de débats toujours renouvelés. En 1982, nous avons révisé la Constitution et adopté une Charte des droits. Aujourd'hui, avec l'Accord du lac Meech, nous envisageons de modifier à nouveau la Constitution.

Je discuterai aujourd'hui de la Charte des droits en ce qu'elle reflète nos idéaux en tant que peuple. Peut-être pourrai-je ainsi éclaircir les répercussions possibles de l'Accord du Lac Meech. Malgré leurs défauts, la Constitution et la Charte des droits, qui ont été adoptées le 17 avril 1982, constituent une œuvre valable et typiquement canadienne, qui dénote les progrès que nous avons faits en vue de définir notre vision du Canada.

Qu'est-ce qui nous fait aimer notre pays? Quels éléments de notre histoire le distingue? Le Canada, avec ses 25 millions d'habitants dispersés sur une vaste étendue glacée, a survécu. Pourquoi? La survie de notre pays a-t-elle une signification?

Certains croient que la réussite du Canada repose sur l'exploitation de ses richesses naturelles : les pêches, les fourrures, le commerce des céréales, la constitution d'un empire dans le domaine du bois d'œuvre, et aujourd'hui, l'exploitation du pétrole, du gaz et des minéraux dans les régions les plus reculées du pays. La réussite canadienne, c'est la conquête de cette immensité glacée de terre et d'eau. On dit que c'est à elle que l'on doit l'unité de notre peuple.

Cependant, je crois également que le Canada a apporté une contribution originale à l'ordre juridique et politique en protégeant les droits de la personne et les libertés fondamentales dans un monde où

1 Northrop Frye, *Divisions on a Ground*. Toronto: House of Anansi Press, 1982. p. 49.

les minorités sont constamment menacées et où la diversité est toujours combattue.

Laissez-moi vous montrer ce que le Canada a fait pour promouvoir les droits de la personne et les libertés fondamentales. Ici même, pour la majorité des enfants fréquentant l'école primaire dans l'est de Vancouver, l'anglais constitue une langue seconde. La Colombie-Britannique compte plus de 200 000 citoyens d'origine asiatique, ainsi que la plus forte concentration de peuples autochtones parmi les provinces canadiennes.

Au Canada, nous ne partageons pas l'objectif avoué des États-Unis: l'intégration et l'assimilation. Nous croyons que la diversité n'est pas incompatible avec une nationalité commune. Le monde n'est-il pas un modèle de diversité? Par notre expérience, notre constitution et la composition de notre population, nous sommes peut-être plus proches du monde de l'avenir que les États-Unis.

Nous avons l'habitude de nous comparer sans cesse aux États-Unis, parce que nous partageons le même continent et les mêmes traditions de démocratie et d'équité. Par exemple, lorsqu'il s'agit de la défense des droits de la personne et des libertés fondamentales, l'histoire canadienne n'a rien de bien reluisant. Prenons l'expulsion des Canadiens d'origine japonaise de la côte du Pacifique en 1942. Non seulement nous les avons internés, mais notre gouvernement a tenté, en 1945, de les déporter au Japon, et il leur a interdit de retourner sur la côte du Pacifique jusqu'en 1949. Les États-Unis, qui ont eux aussi expulsé les Américains d'origine japonaise de la côte du Pacifique, ne sont pas allés jusqu'à essayer de les déporter au Japon, et ils leur ont permis de retourner sur la côte occidentale avant même la fin de la guerre.

Ces dernières années, cependant, les comparaisons avec les États-Unis nous sont plutôt avantageuses. Dans les années 50, pendant que le « McCarthyisme » bouleversait la situation politique aux États-Unis et se faisait sentir au Canada, la Cour suprême défendait les droits des dissidents politiques.

Dans les années 60, des milliers de jeunes Américains ont fui vers le Canada plutôt que de combattre dans une guerre qu'ils considéraient injuste. Nous leur avons offert l'asile, et des milliers d'entre eux sont demeurés au Canada.

Dans les années 70, les Vietnamiens d'origine chinoise ont été expulsés d'Asie du Sud-Est, prenant la mer à la recherche d'un refuge, et le monde les a accueillis. La plupart d'entre eux ont été naturellement reçus par la Chine. De même, les États-Unis en ont accueilli un très grand nombre. Mais au Canada, nous en avons reçus 50 000, ce qui, toutes proportions gardées, constitue un nombre plus élevé qu'en Chine ou aux États-Unis. Aujourd'hui, le Canada a la plus forte proportion de réfugiés par rapport à la population totale : ainsi, un Canadien sur 324 est un réfugié.

Nous pouvons donc constater le développement d'une tradition canadienne originale. Mais comment alors justifier l'adoption d'une Charte des droits considérée par bien des gens comme une copie conforme du Bill of Rights?

On a beaucoup discuté de l'américanisation de la Constitution canadienne à la suite de l'adoption de la Charte des droits. Cependant, la Constitution et la Charte vont plus loin que leurs équivalents des États-Unis.

La Constitution et le Bill of Rights des États-Unis ont été adoptés à la fin du XVIIIe siècle. Le Bill of Rights constitue une déclaration classique de droits *individuels*, c'est-à-dire de droits politiques et juridiques qui se rapportent à la liberté individuelle. Au Canada, ces droits sont protégés par le common law, et ils ont été respectés aussi bien au Canada qu'aux États-Unis. Ils sont maintenant compris (mais pas enchâssés en soi) dans la Constitution et la Charte canadiennes. C'est sur ces dispositions de la Charte que les

avocats sont habituellement appelés à se prononcer.

Cependant, un examen rapide de notre Constitution et de la Charte des droits révèle que ces documents vont beaucoup plus loin que le Bill of Rights américain. Par exemple, la Charte stipule que « les droits et libertés qui y sont mentionnés sont garantis également aux personnes des deux sexes. »[2] En outre, la nouvelle Constitution contient des dispositions qui montrent que le fédéralisme canadien se distingue de celui des États-Unis : ainsi, la Charte rend officiel le principe des paiements de péréquation, c'est-à-dire de la redistribution des revenus parmi les provinces de manière à ce que tous les Canadiens reçoivent « des services publics à un niveau de qualité et de fiscalité sensiblement comparables. »[3]

Penchons-nous maintenant sur les dispositions de la Constitution et de la Charte qui s'appliquent au thème de mon allocution. Ces dispositions protègent explicitement les droits des minorités, et reflètent les notions de droits de la personne et de libertés fondamentales reconnues au XXe siècle. Ainsi, les droits des deux grandes communautés linguistiques du Canada sont reconnus dans la Constitution et la Charte. La situation particulière des peuples autochtones (les Indiens, les Inuit et les Métis) est reconnue, de même que le caractère multiculturel de la société canadienne. Une autre disposition de la Charte, qui est entrée en vigueur le 17 avril 1985, prévoit que la loi s'applique également à tous et que tous ont droit à la même protection de la loi, « indépendamment de toute discrimination fondée sur la race, l'origine nationale ou ethnique (ou) la couleur. »[4]

Le Canada est composé de deux grandes sociétés, de deux nations si vous préférez, une anglophone, l'autre francophone. Ce serait une erreur de ne pas le reconnaître. Pourtant nous sommes unis, et nous avons choisi de le rester. Parmi nous vivent plus d'un million d'autochtones réclamant une certaine forme d'autodétermination, et des millions de nouveaux Canadiens, immigrants de diverses origines ethniques et raciales et de convictions politiques et religieuses variées. La diversité constitue donc un élément fondamental de l'identité canadienne. La Constitution et la Charte reflètent cette diversité.

Cette situation semble un véritable casse-tête constitutionnel : nous devons à la fois protéger les droits linguistiques, offrir des garanties aux peuples autochtones et favoriser le multiculturalisme. Cependant, il n'en est rien ; ces mesures découlent logiquement de notre histoire. Si le Québec devenait indépendant, il se trouverait face aux mêmes problèmes avec lesquels le Canada est aux prises aujourd'hui relativement aux droits d'une importante minorité linguistique, aux revendications des peuples autochtones et à la situation des nombreux groupes ethniques et raciaux du pays.

Les problèmes que posent les minorités sont variables et ne sont pas toujours faciles à résoudre. Certaines minorités souhaitent s'intégrer, certaines mêmes s'assimiler, et elles craignent que leurs différences culturelles soient utilisées pour les exclure de la vie politique, sociale et économique du pays. D'autres minorités cherchent à défendre et à protéger leur caractère distinct, et craignent d'être assimilées et de voir leur identité disparaître. Pour les chefs de nombreux

2 *Charte canadienne des droits et libertés*, art. 28.
3 *Loi constitutionnelle de 1981*, art. 36.
4 *Charte canadienne des droits et libertés*, art. 15.

États-nations, la diversité est indésirable. Le gouvernement d'un tel État peut recourir à la répression, en refusant à une minorité le droit de parler sa propre langue, de pratiquer sa religion ou d'adopter un mode de vie qui diffère de celui de la majorité, c'est-à-dire en refusant à ses membres la liberté d'être eux-mêmes.

Les fondements de notre forme de gouvernement tirent leur origine des États-nations de Grande-Bretagne et de France, qui se distinguent sur le plan ethnique ; ils ne comportent donc pas de protection pour les minorités raciales, culturelles, religieuses et linguistiques.

Ce n'est que récemment que nous avons ajouté les droits des minorités aux droits de la personne à protéger. Les gouvernements s'opposent généralement à la délégation de leurs pouvoirs et à l'institutionnalisation de la diversité, qu'ils considèrent comme un affaiblissement de l'État-nation. Cela se produit particulièrement lorsqu'un peuple majoritaire considère l'État comme son propre instrument politique. Le gouvernement d'un tel peuple peut considérer les langues et les cultures minoritaires comme des anomalies ou des phénomènes temporaires. Cependant, au Canada, cette diversité nous est essentielle.

Nous avons la chance de n'être pas tous de la même origine, et de ne pas parler qu'une seule langue. L'image que nous avons de notre identité ne s'est pas figée. Nous ne sommes pas l'esclave d'une idéologie et nous n'avons pas succombé à un patriotisme aveugle.

Ce n'est que depuis les années 60 que nous avons notre drapeau. De même, nous ne pouvons nous entendre sur les paroles de notre hymne, et nous n'avons pas de musée de cire national. Pour certains, cette situation est regrettable. Pour ma part, je crois que c'est une bonne chose. Après tout, 150 pays ont leur drapeau et leur hymne, et dans ces pays vivent des millions de personnes prêtes à descendre dans la rue dès qu'il y a une cause quelconque à défendre. Pourquoi y en aurait-il un de plus?

En tant que citoyens, nous devrions éviter de nous rallier aveuglément lorsque des actes sont posés en vertu du patriotisme ; il ne faut pas oublier que notre identité nationale ne peut être monolithique, car la diversité est à la base de la liberté. Aucun pays libre ne peut avoir une image monolithique de lui-même.

Mordecai Richler, dans son recueil d'essais le plus récent, intitulé *Home Sweet Home*,[5] explore à nouveau le complexe d'infériorité des Canadiens. Il a toutefois relevé ce qu'il appelle une qualité typiquement canadienne, celle qui consiste à pouvoir rire de soi-même. C'est sans doute la plus belle de nos qualités ; il serait bon que tous les pays puissent la partager.

Peut-être pouvons-nous faire naître au Canada un nouveau nationalisme selon lequel les citoyens n'auraient pas à s'enorgueillir de la puissance et du prestige de leur pays pour se valoriser. Si notre sens de la fierté se limite au hockey, il s'agit là au moins d'un exutoire inoffensif pour notre nationalisme.

La diversité rend le Canada difficile à gouverner. Le consensus n'est jamais facile. Ce serait plus simple si nous parlions tous la même langue, si tous nos enfants fréquentaient les mêmes écoles, si nous avions tous la même religion et si

5 Chatto, 1984.

nous étions tous blancs. Mais nous sommes différents. Cette diversité ne doit pas nous effrayer ni susciter de la xénophobie. Elle constitue notre point fort, et non pas une faiblesse.

Évidemment, les luttes des minorités canadiennes ne sont pas le seul facteur qui distingue notre identité.[6] Elles mettent cependant en lumière notre tolérance et notre croyance en la diversité. Elles améliorent notre perception de nous-mêmes ; certaines ont commencé il y a longtemps et se poursuivent toujours, et elles connaîtront bientôt leur dénouement.

Lors des conflits qui parfois nous divisent, on constate que c'est la tolérance qui unit les différents éléments de la mosaïque canadienne. Cette tolérance ne se manifeste pas sous la forme d'une simple indifférence, mais constitue l'expression d'une foi profonde en la diversité.

Des événements marquants du passé ont poussé les hommes et les femmes du Canada à adopter une vision de leur pays qui met en lumière notre évolution. J'aimerais donner la parole à quelques-uns d'entre eux, car leurs propos sont plus que jamais pertinents à notre époque.

Wilfrid Laurier a vu, au cours de sa carrière politique, trois grandes crises toucher les minorités francophones au Canada. Dans les années 1870, il était simple député lorsque les Acadiens ont perdu le financement public garanti de leurs écoles prévu dans la Constitution ; en 1890, il était chef de l'Opposition lorsque le gouvernement du Manitoba a refusé aux catholiques (principalement francophones) le droit de recevoir du financement public pour leurs écoles et lorsqu'il a passé outre aux dispositions de la *Loi sur le Manitoba* selon lesquelles cette province devait être officiellement bilingue.

Laurier fut premier ministre de 1896 à 1911. Il était à nouveau chef de l'Opposition lorsqu'à partir de 1912, l'Ontario chercha à limiter l'usage du français dans les écoles bilingues de la province. Lié par des lois adoptées avant la Confédération, l'Ontario ne put interrompre le financement public. Le 9 mai 1916, Laurier déposa une résolution à la Chambre des communes demandant à l'Assemblée législative de l'Ontario de ne pas empêcher les enfants de parents francophones de recevoir des cours dans leur langue maternelle. Tout en soulignant qu'il était nécessaire que tous les enfants de l'Ontario puissent parler l'anglais, il défendit le droit des enfants de parents francophones d'apprendre une langue seconde. Mais laissons la parole à Laurier qui, même s'il avait plus de 70 ans, demeurait un homme éloquent et passionné :[7]

> J'aimerais maintenant m'adresser à mes compatriotes de la province de l'Ontario. Si je réclame que tous les enfants de ma propre race reçoivent une éducation en anglais, leur refuserez-vous le privilège d'apprendre également dans la langue de nos mères et de nos pères? C'est tout ce que je vous demande aujourd'hui, rien de plus. Je vous demande simplement, chers compatriotes, comme moi sujets britanniques, si la seule éducation que nos enfants doivent recevoir se fera en anglais. Certains veulent que dans les écoles de l'Ontario et du Manitoba, on ne parle aucune autre langue que l'anglais. Mais si je vous demande que les enfants profitent également d'une éducation en français, me refuserez-

6 J'ai abordé les droits des minorités et la dissidence au Canada dans un livre publié en français en 1986, sous le titre *Liberté fragile*. Cet ouvrage a été publié en anglais par Clarke, Irwin sous le titre *Fragile Freedoms : Human Rights and Dissent in Canada*.

7 Hansard, 1916.

> vous ce privilège? Est-ce là une requête injustifiable ou abominable? Le fait de l'accorder causerait-il un préjudice à qui que ce soit? Dirons-nous que dans la grande province de l'Ontario, on empêche les gens d'acquérir des connaissances, et on demande à tous les écoliers de s'étendre sur un lit de Procuste en exigeant qu'ils soient tous identiques, et qu'aucun d'entre eux n'ait la chance d'apprendre une langue seconde?

Laurier luttait pour ce qu'il appelait le régime de la tolérance. A cette époque, l'usage du français dans les écoles n'était pas garanti. Cependant, dans la nouvelle Charte, le droit des minorités de recevoir une éducation dans leur langue officielle est garanti. Cette disposition protège la langue française dans les provinces anglophones. (Elle n'intéresse pas seulement les francophones. La préservation des droits des francophones dans les provinces anglophones débouchera sans doute à long terme sur la préservation des droits linguistiques des anglophones vivant au Québec.)

Toutefois, la protection des droits linguistiques exige beaucoup de leadership politique. Dans une démocratie, les chefs politiques doivent être prêts à défendre les minorités. Comme l'ont démontré les événements récents au Manitoba, il est très difficile de défendre les droits des minorités lorsque le leadership politique est divisé. Heureusement, à l'échelon fédéral, les chefs des trois partis représentés à la Chambre des communes se sont entendus pour maintenir l'engagement du Canada consistant à promouvoir les deux langues officielles.

L'expulsion des Canadiens d'origine japonaise de la côte du Pacifique en 1942, dont j'ai déjà parlé, n'a pas été le résultat d'une manifestation soudaine de sentiments anti-japonais en Colombie-Britannique. En effet, la province avait une longue histoire en matière de législation discriminatoire. Le racisme avait laissé son empreinte sur la culture de la province ainsi que sur ses lois, de même que sur les lois fédérales. Souvent, les Canadiens d'origine japonaise avaient fait l'objet de vagues de sentiments anti-orientaux. Après l'attaque de Pearl Harbour, ces sentiments ont été exaltés, provoquant la dispersion et la destruction des communautés de Canadiens japonais.

En 1941, alors que la guerre avec le Japon semblait de plus en plus imminente, les députés de la Colombie-Britannique ont invité le gouvernement fédéral à prendre des mesures draconiennes contre les Canadiens japonais. Un seul député de la province, Angus McInnis, de la C.C.F., a pris leur défense. Voici l'allocution qu'il a prononcée à la Chambre des communes, le 25 février 1941 : [8]

> Pour que les relations entre la population orientale et le reste des citoyens de la Colombie-Britannique soient harmonieuses et amicales, il nous faut cesser de harceler les Orientaux et d'exercer de la discrimination à leur endroit. Il nous faut trouver un terrain d'entente, et je crois que l'on peut y arriver. Pourquoi, si nous nous engagions dans un conflit avec le Japon sur la côte du Pacifique, les Japonais de Colombie-Britannique seraient intéressés à aider le Canada si on continue à les traiter de cette façon? Je suis persuadé que si nous traitons les Japonais et les autres citoyens orientaux convenablement, il feront preuve de loyauté, car ils ne sont plus orientaux au sens propre du terme. Ils se sentiraient tout aussi étrangers que nous au Japon. Je les connais, je leur parle et nous nous fréquentons, et je sais que j'ai raison. Si nous voulons éviter les troubles auxquels d'autres pays sont aux prises relativement aux

8 Hansard, 1941.

> minorités raciales, il nous faut considérer de manière réaliste la situation actuelle en Colombie-Britannique et tenter de faire en sorte que les Japonais se sentent chez eux parmi nous. Par la justice et la bonté, nous gagnerons leur loyauté.

Toutefois, lorsque la guerre a éclaté, cet appel à la raison a été étouffé par les sentiments anti-japonais ; au total, 21 000 personnes, dont les trois quarts étaient nées au Canada, ont été évacuées et internées. Après la guerre, en 1946, le gouvernement du Canada a tenté de retirer aux Canadiens d'origine japonaise leur citoyenneté et de les déporter avec leur famille.

Ces mesures étaient racistes. C'est là un mot que l'on utilise trop souvent de nos jours, mais nous pouvons tous comprendre sa vraie signification, et le danger qu'il représente, dans le cas des Canadiens japonais. Pour la seule raison qu'ils étaient d'une race différente de celle de la majorité, des personnes ont été soumises à des lois cruelles et dégradantes, et certaines ont même perdu leur citoyenneté. « Il est heureux que la bombe (atomique) ait été utilisée contre les Japonais plutôt que contre les races blanches d'Europe »,[9] écrivit le premier ministre Mackenzie King dans son journal après la destruction d'Hiroshima.

La politique du gouvernement finit par donner lieu à des protestations dans l'ensemble du pays. Le 24 janvier 1947, Mackenzie King céda, et annonça que le gouvernement ne mettrait pas en œuvre son programme de déportation. Cependant, près de 4 000 personnes, la moitié d'entre elles nées au Canada, étaient déjà parties pour le Japon.

Ce n'est qu'en 1949, quatre ans après la fin de la guerre, que la législation discriminatoire adoptée avec les années par les gouvernements fédéral et provinciaux a été abrogée. Les Japonais d'origine canadienne étaient enfin libres d'occuper la place qui leur revenait dans la société canadienne.

Avec le recul, il est facile de condamner les personnes responsables de l'évacuation, de l'internement et de la déportation des Canadiens Japonais. Aujourd'hui, que ferions-nous si une autre minorité faisait l'objet d'une telle haine raciale? Il ne suffit pas de dire que cela ne se reproduira jamais. Dans notre monde surpeuplé, le Canada continuera d'être un pays où voudront venir s'établir des gens de toutes les races et de toutes les parties du monde.

Jusqu'à présent, toutefois, le racisme a été tenu en échec. Aucune province n'a tenté d'adopter des lois et règlements discriminatoires ; en outre, la Charte des droits permet aux minorités de faire entendre leur voix, de protester contre la discrimination exercée à leur égard et de réclamer les droits qui leur reviennent.

Cependant, la Constitution, la Charte et la législation ne protègent pas complètement les minorités raciales. Il serait en effet difficile de rédiger une loi qui atteigne cet objectif. En définitive, l'égalité des minorités raciales repose sur l'attitude de la population.

Passons maintenant à une question qui, ces dernières années, a beaucoup intéressé les Canadiens, c'est-à-dire les droits des autochtones. Elle nous ramène au début de l'histoire du Canada, à l'occupation d'un continent déjà habité par une autre race, avec sa propre culture, ses propres langues, sa religion et son mode de vie. La question des droits des autochtones est le problème le plus ancien qui touche les droits de la personne au

9 Ken Adachi, *The Enemy That Never Was : A History of the Japanese-Canadians*. Toronto : McClelland and Stewart, 1976.

Canada, et il est à la fois le plus récent, car ce n'est qu'au cours des dix dernières années que nous en avons véritablement pris conscience et qu'il a été porté à l'ordre du jour de nos dirigeants. Aujourd'hui, on considère que le fédéralisme canadien peut s'accommoder avec l'expansion des droits des autochtones.

Il n'en a pas toujours été ainsi. La lutte des Noirs américains, événement très important dans l'histoire des États-Unis, constitue un phénomène presque unique dans notre hémisphère. Il s'agissait et il s'agit toujours d'une lutte pour l'égalité par l'intégration. D'autre part, la lutte que livrent depuis 500 ans les peuples autochtones d'Amérique constitue un problème bien différent et, sur certains points, plus difficile à résoudre : comment permettre aux peuples autochtones de conserver leur identité au sein des sociétés contemporaines dominantes fondées sur les principes européens de démocratie libérale? Le Canada reconnaît maintenant qu'il doit résoudre ce problème.

Cette situation découle du fait que les peuples autochtones croient plus que jamais que leur avenir repose sur l'affirmation de leur identité et la défense de leurs intérêts communs. En 1973, lorsque la poursuite intentée par le conseil de la tribu des Nishgas de Colombie-Britannique dans le but de faire reconnaître leur droits à titre d'aborigènes a été entendue par la Cour suprême du Canada, les six juges qui ont eu à se prononcer sur la question ont déclaré que le statut des Nishgas avait été reconnu par la loi anglaise en vigueur en Colombie-Britannique au moment de l'arrivée de l'homme blanc. Dans l'arrêt rédigé par M. le juge Emmett Hall, on trouve une humanité, une largesse d'esprit et de cœur qui ont permis au tribunal de considérer les revendications des autochtones du point de vue de ces derniers. Il leur a fallu évidemment prendre conscience de la place qu'occupe l'histoire des autochtones dans notre propre histoire. Certains avaient affirmé que les Nishgas étaient, au moment du contact avec les Européens, un peuple primitif qui n'avait que peu d'institutions typiques d'une société civilisée, et qui ne connaissait aucun des principes européens concernant les biens.

Le juge Hall a rejeté cette opinion. Voici ce qu'il a déclaré :[10]

> Il faut aborder la question de l'appréciation et de l'interprétation des documents historiques et des textes législatifs versés au dossier en se fondant sur les recherches et connaissances actuelles sans tenir compte des anciens concepts formulés à une époque où la compréhension des coutumes et de la culture des aborigènes de notre pays était rudimentaire et incomplète et où l'on pensait qu'ils étaient sans cohésion, lois ou culture et constituaient de fait une espèce inférieure. Cette idée que l'on se faisait des premiers habitants de l'Amérique a amené le Juge en chef Marshall à dire, dans le jugement par ailleurs éclairé qu'il a rendu dans l'affaire Johnson v. McIntosh, (1823), 8 Wheaton 543, jugement qui a fait autorité de façon éminente en matière de droits indiens : (TRADUCTION) « Mais les tribus indiennes habitant ce pays étaient composées de féroces sauvages dont l'occupation consistait à faire la guerre... » Nous savons maintenant que cette appréciation n'était pas fondée. Les Indiens ont de fait parfois participé à certaines guerres tribales, mais ce n'était pas là leur vocation et l'on peut dire que leur préoccupation guerrière était peu importante en comparaison des guerres religieuses et dynastiques qui ont

10 *Calder c. procureur général de la Colombie-Britannique*, (1973) R.C.S. 313.

> ravagé l'Europe « civilisée » des XVI[e] et XVII[e] siècles.

Le juge Hall a conclu que les Nishgas avaient leur propre identité autochtone avant l'arrivée de l'homme blanc et qu'ils avaient le droit de mettre en valeur cette identité aujourd'hui. Il a déclaré :[11]

> Des témoignages ci-dessus rapportés, il ressort que de fait, les Nishgas forment et ont formé, de temps immémorial, une entité culturelle distincte possédant des notions aborigènes de propriété, propres à leur culture, et pouvant être énoncées en termes de common law, étant donné que, pour reprendre les paroles du docteur Duff : « leurs cultures ont évolué à un degré supérieur à plusieurs égards, à celui de toute autre partie du continent au nord du Mexique.

Les médias américains influencent tellement la vie canadienne que nous avons parfois tendance à croire que les relations interraciales peuvent être considérées au Canada de la même façon qu'aux États-Unis. Ainsi, bon nombre de spécialistes du droit et des sciences politiques ne pensent qu'à emprunter la même voie que les Américains. En 1969, le gouvernement du Canada a adopté une politique d'intégration et d'assimilation de la population autochtone canadienne, fondée sur une politique américaine établie dans les années 50 et 60 à l'intention des Noirs. Ce n'est qu'en 1973, à la suite de l'arrêt rendu dans l'affaire des Nishgas, que le gouvernement du Canada a reconnu devoir adopter une politique différente.

En janvier 1981, tous les partis représentés à la Chambre des communes ont reconnu la nécessité que les droits des peuples autochtones en tant que peuples aborigènes ainsi que leurs droits reconnus par les traités soient enchâssés dans la Constitution. C'est maintenant chose faite. En 1983, le comité Penner, composé de représentants de tous les partis politiques, a recommandé que les gouvernements autochtones soient reconnus à titre de troisième échelon de gouvernement au Canada. Une série de conférences constitutionnelles des premiers ministres, auxquelles ont participé les autochtones, se sont penchées sur les droits des autochtones en tant qu'aborigènes et sur leurs droits acquis par traité.

Les droits des autochtones tirent leur origine du droit international. Dans le monde entier, un mouvement visant le rétablissement des droits des aborigènes est en cours. En effet, c'est à la suite de la récente évolution du droit international que les droits des aborigènes ont fait l'objet d'une attention renouvelée. John Marshall, dans une série de jugements célèbres,[12] a tenté de justifier l'occupation de l'Amérique du Nord par la théorie de la découverte. En 1975, dans l'affaire du Sahara occidental,[13] la Cour internationale de justice a déclaré qu'il est faux que les terres où vivent des peuples indigènes n'appartiennent à personne, et que, par conséquent, elles peuvent être réclamées par d'autres pays. Notre respect pour les droits des autochtones, dans le contexte de ce mouvement mondial, peut entraîner l'amélioration de la situation du droit international dans les relations internationales.

Pour certains, cependant, l'enchâssement des droits des peuples autochtones constitue une anomalie. Pourquoi auraient-ils des droits dont ne jouissent pas les autres Canadiens? Le fait de réserver une place officielle aux peuples autochtones dans la

11 *Calder c. procureur général de la Colombie-Britannique.* (1973) R.C.S. 313.

12 *Johnson v. McIntosh* (1982) 21 U.S. (8 Wheat.) 543, *Cherokee Nation v. Georgia* (1831) 30 U.S. (5 Pet) 1, et *Worcester v. Georgia* (1832) 31 U.S. (6 Pet) 515.

13 Cour internationale de justice, 1975.

Constitution est considéré comme contraire aux principes d'une démocratie libérale. Pourtant, nous avons franchi une étape décisive en reconnaissant enfin ce que les peuples autochtones ont toujours réclamé, c'est-à-dire le droit d'occuper une place distincte dans la vie contemporaine canadienne.

Qu'y a-t-il de plus typique de notre époque? Dans tous les pays d'Amérique du Nord et du Sud, les peuples autochtones refusent l'assimilation et veulent conserver leur identité commune pendant que l'industrie, la technologie et les communications donnent naissance à une culture de masse de plus en plus importante, aplanissant la diversité.

Avec le temps, la reconnaissance de ces « anomalies » constituera peut-être la principale contribution du Canada à l'ordre juridique et politique. La protection constitutionnelle du français et de l'anglais ouvre la voie à la reconnaissance d'autres langues, parce qu'elle rejette l'idée d'une culture monolithique. De la même façon, les garanties offertes aux Indiens, aux Inuit et aux Métis montrent que les Canadiens croient en la diversité. Les intérêts des deux communautés linguistiques et des peuples autochtones se confondent ainsi avec la notion de multiculturalisme. Ce n'est pas seulement une question de droits des minorités, mais une question de santé politique, car les minorités contribuent de manière positive, et en fait indispensable, à la vie du pays. M. Ralph Dahrendorf, directeur de la London School of Economics, a déclaré, au Atkinson College de l'Université York, le 29 septembre 1979 :[14]

> Ce qui est le plus étonnant, c'est que les sociétés modernes, avec leur richesse, leur expérience de la terreur et la valeur qu'ils accordent aux droits de la personne et à la primauté du droit recherchent encore à atteindre une homogénéité qui n'est qu'une source d'ennui et qui supprime la créativité. Quelle est la cause de ce besoin, de nos jours? Pourquoi trouve-t-on si difficile, à la fin du XXe siècle, de vivre avec des gens dont la langue, la culture, la religion ou la couleur est différente?

Les questions touchant les droits de la personne qui sont posées au Canada sont liées avec celles posées dans l'ensemble du monde. Nos succès, nos échecs et nos efforts visant à répondre aux besoins des minorités n'importent pas que pour nous. Si des personnes de race, de religion, de culture et de langue différentes peuvent vivre ensemble de manière harmonieuse dans un état fédéral qui occupe la moitié d'un continent, peut-être pourront-elles apprendre à vivre ensemble aussi bien dans le reste du monde.

La Charte ne résout pas les grandes questions touchant les droits de la personne et les libertés fondamentales. Dans un sens, ces questions ne seront jamais résolues. Cependant, la Charte offre aux minorités une place, un terrain à défendre, et les moyens d'obtenir de l'aide. La Charte constitue, pour reprendre une phrase de M. Lederman, « une étape d'un long voyage, qui ne constitue ni son début, ni sa fin. »[15]

Je crois que ce voyage nous mènera au régime de tolérance dont Laurier rêvait, à une nation et à un monde où la diversité sera considérée non pas avec méfiance, mais avec enthousiasme.

Comme disait F.R. Scott, l'un des spécialistes constitutionnels et poètes les

14 *York University Newsletter*, 1979.
15 *Canadian Bar Review*, 1960.

plus remarquables du Canada : « Si les droits de la personne et les relations harmonieuses entre les cultures constituent une forme de beauté, l'État est une oeuvre d'art qui demeure toujours inachevée. »[16]

16 F.R. Scott, préface, *Essays on the Constitution: Aspects of Canadian Law and Politics*. Toronto : University of Toronto Press, 1977. p. ix.

Closing Remarks

Gary Phillips

I guess I want to begin with a compliment. I speak and am involved in lots of conferences, and I don't know when I have seen a conference where everybody seemed to be so curious, so eager, so earnest. Your attitude was reflected in the kind and sophistication of the questions that were asked. I guess I want to salute you for that.

As I watched you, the last couple days, it reminded me a bit of a faculty I worked with recently—a high school faculty. I think there were about 90 on the faculty, and we had a full day together, a full day in-service.

Well, first of all there was the posture [*slouching sideways*] in the morning. All of them sitting that way, except for the coaches in the back row, who were reading the sports page. As we went to start the day I counted 27 of them who started a full day of in-service without paper or pencil. Obviously, no intent to take a note.

So I decided to try to be compelling enough (even if I had to lie about research—a small price to pay) that I'd have people scampering for something to write with by the first break.

And, sure enough, many of them did. In fact, two left during my presentation and came back with yellow pads that, I found out later, they'd stolen from a secretary. A couple were writing on napkins and borrowing. I got everybody but three. So, after the first break, I gave an assignment which would require writing, and I walked back to those three and handed them paper and pencil and said, "Here, you might need this."

One guy said, "I kind of doubt it."

I said, "What do you teach?"

He said, "I don't. I'm an administrator."

Which reminds me a bit of that whole issue we mentioned yesterday: the paradoxical intention. As I think about what we'll walk away with here, I appreciate your intensity and the fact you've taken notes, enquired of each other, been observant and eager participants. But research that was alluded to this morning, by one of the participants has it that if we teach a teacher or others a new idea—a new technique—you know what per cent will ever transfer that into action?

I guess the theme of my little wrap-up, here, is: "helping us do all we know". I think getting from the knowledge to the action is a very difficult leap, and I respect that leap. Consistently, according to the researcher Bruce Joyce, only about five percent of us will walk away from here and act differently professionally. Not unless you are part of a culture that encourages that.

Freud had a concept I kind of like. It's called cryptic colouration. It says that we do tend to become like our culture, our environment, if we stick out very much. So what I'm inviting you to do is to think not only of the actions that you take back, but how you address the culture so that it is supportive.

An old quote I think is kind of true is: "Most of us would rather hold on to a familiar pain than trade it for the promise of an unfamiliar pleasure." I don't know if you have any familiar pains you're holding on to, but that's a part of the power of the culture. So I'd like to wind up here today just talking a little about how the transfer from knowledge to action is made and encourage you to take some chances.

I was in a faculty lounge not too long ago. I know you wouldn't find this in your faculty lounge, but in some you hear of people wallowing in misery, spewing futility—ain't it awful! I heard these people bitching and moaning. One guy said, "If I can only make it through this day!"

I don't know if you've ever heard that, but I hear it occasionally. Somebody else said, "God, if I can just make it through this week!"

I asked, "Why? Does next week look better?"

"No, I'm just trying to make it through this week."

And then one aging codger said, "I've only got three years to go before retirement. I can take anything for three years."

I said to them, "You don't sound as if you're really enthused about our profession." And they said no, they guessed not. And I wouldn't be either. Then they gave me about ten reasons, and they were pretty convincing. I was glad I was moving on down the line.

I said, "Feeling as you do about our profession, how do you keep from getting cynical?"

That's a question that's sometimes called a whack on the side of the head—if you know Von Oech's book.

One guy looked at the other and said, "You know, maybe we're getting pretty close. How do you know when you cross that line?"

And I said to them, seriously, without being facetious, "If you want to plan this year intentionally to make the job more miserable than it's been in the past, what could you do that you haven't already been doing?" The paradoxical intention: if we would make things better, we first look at the process of what it would take to make it worse. Not in a facetious way, but in a way of getting a different paradigm, a different mind set about what we face.

There's a very fine Canadian book you can get—it's just delightful. It's by a husband and wife team, the Rosenbergers. It's titled *How to Destroy Your Marriage or Any Other Relationship*. There's a prescription on every page for destroying a relationship. Actually it's a delightful book, and it's fun to read with a partner. I happen to remember page five. Now it's not so much what you say—it's back to the posture and the voice, tone and inflection. Next time you get into conversation with your spouse or friend, say something like this: [*in a whine*] "Oh, you're just like your mother!" Now, I know none of us would ever do anything like that. But if you follow that prescription and the other 95 in the book, you can destroy even a good marriage.

In fact, the Rosenbergers have written a second book together, even though they're no longer married. The second book is titled *How to Make Yourself Totally Miserable*. I remember page three in that

one. Before you go to school tomorrow, get yourself a very fine medical dictionary and make a list of the ten most deadly diseases with all the symptoms. Check off those you think you have and you're going to feel worse.

As sad as that sounds, I know an awful lot of people that seem to do that to themselves. And in some ways we've created institutions that are not as healthy as they could be.

Theodore Sizer in his book, *Horace's Compromise*, reminds us that if we wanted to set up a school system where the longer you stayed in it, the less likely you are to be intellectually curious, we couldn't have done a better job. In grade three, according to his research, about 88 percent of our students are intellectually curious—they're excited about learning, they're enthused. But by grade five, that figure drops to about 67 percent. And by grade seven, it's 47 percent. And by grade 12, only about 13 percent of our high school seniors exhibit what we would call intellectual curiosity.

Those are the kind of challenges we face as educators. A part of the culture, I think, is the level of conversation people have. One thing I look for when I do culture audits is the number of compliments versus criticisms. It's a very simple indicator. I think people are so unaccustomed to compliments in our society that it's even hard to get someone to receive a compliment graciously. I saw a person recently, sitting on the front row, and I said, "Gee, that's a lovely outfit." She said, "Oh, this old thing?"

Well, I could have been wrong. What the hell do I know anyway? I'm obviously not very discerning.

We hardly know how to receive compliments. Research shows that between parent and child there are eight criticisms within the home for every compliment.

We mentioned yesterday one of the mind sets: people who feel special act special. It's pretty hard to feel special, as a kid, if you're getting eight criticisms for every compliment at home from parents. I still haven't figured out how a parent could utter eight criticisms in 34 seconds a night, but I think if you had a prepared list, *andyoureadittrapidly*, "And number seven is..." Within the classroom, it's even more so: 18 criticisms for every compliment between teacher and students.

One way of changing the culture is to look at compliments versus criticisms. It's not the only way, of course. In a faculty lounge (now this is in the States, I'm sure it's not so bad here) how'd you like the assignment to sit in a faculty lounge recording the number of criticisms versus compliments by actual count? There were 54 criticisms for every compliment. It's pretty hard to be hopeful and optimistic and enthused when you're part of an environment where people are wallowing in misery.

There is a best-selling book that came along that dealt with compliments—John Blanchard's book called *The One Minute Manager*. Many of you have read it—three good ideas for $15.95. In fact, I read the book in the bookstore. Most books only have one good idea. This one has three. I read it in about 15 minutes and saved $15.95.

The first idea is that you find people in your organization doing something right and compliment them. It's very simple but it changes the culture.

Blanchard has now come up with another book: *The One Minute Parent*. Same three ideas—$15.95. He has a couple of other books, *The One Minute Father* and *The One Minute Mother*. Two separate books, same three ideas, $15.95 each. You find your youngster at home doing something right, and you compliment him. And it works. He now has *The One Minute Teacher*, and he's running full day workshops in the States to teach teachers how to compliment kids. He also has a book called *The 59 Second Employee* [*laughter*]—seriously—subtitled *How to*

Stay One Second Ahead of the One Minute Manager.

You find your principal doing something right—or acts as if she is—and compliment her. It works.

The whole concept, then, of dealing with culture is that you have to change not only yourself and your actions but also the culture.

I grew up in Kentucky in the coal mines. My Dad was a coal miner, and he says I've lost my accent—I've travelled so much in Canada. He says I've taken on airs. I was in a rural Oregon truck stop recently and I said to the waitress, "I'd like a cup of coffee, a sandwich and a kind word." She came back with the cup of coffee and a sandwich. I asked where the kind word was. She said, "Don't eat the sandwich."

I mentioned yesterday the concept of movies of the mind, that during the last two days I don't believe you'll take away anything that you're going to act on—if I'm to believe the word of research—unless you take that information or that concept or that idea and link it to a movie in your mind. There are two kinds of movies. One is a movie of remembered life experience. That's the one you hook to some experience you've had. The other movie is on the other side of the brain, a movie of imagined life experience, where you begin to use all the senses to place yourself in a situation with a kid, with a classroom, with a parent.

I invite you to think about that movie-making process as we leave here today. In education it seems to me that we have a mindless kind of routine. I don't know if it's still true in other kinds of institutions. It seems to me, in education, that if what we're doing is not working, we try to do it more often and for longer periods of time. In fact, I like the quote: "Unsure of where they were headed, they redoubled their efforts." I think sometimes we've been redoubling our efforts without really examining what we're doing.

What I'm getting to is the concept of a vision. Imagined life experience virtually invites us to have a vision. There's another quote I like: "I am limited less by luck, by heredity, or by circumstances, than by my own capacity to envision the very best I can be."

I think the kindest thing you can do when you go back is not to see things as they are, but "as if"—where you begin to create a vision for kids. And you make that vision attractive and promising and convincing, because if you don't, it's pretty hard to transfer to the kids.

I grew up in the hills of Kentucky. My grandfather lived with us. And I mention this in the context of some other social changes that are profound. In the 1950s, when I grew up, 53 percent of the homes had an extended family. Today it's three percent. There were a whole bunch of wholesome, caring, competent adults to whom kids had intimate access. I'm not saying that's good or bad, but that is a massive social change.

My grandfather had a profound effect on my life and, as I share my story, perhaps you can run your own movie of someone who had a profound effect on your life. I do this to parallel the fact that many kids are coming to our schools today without any adult with whom they've had intimate contact.

My grandfather was a kind of person who, when he walked through town, was invited into the barber shop, not because he needed a haircut, but because he could tell stories. He had a sense of humour.

The gift he gave me, the one the school tried to rob but couldn't, was the capacity for intellectual curiosity. He was excited about life. He stopped by the library. He read books. He encouraged us to ask questions. He would just beam.

He also had a sense of humour as he told stories; story-telling was valued in our part of the country. He would embellish them, exaggerate them. I watched this adult enjoy life, have some excitement and ener-

gy about life. He was a practical joker. At age 48, my grandmother—his wife—died. For the next 20 years or so, my grandfather lived as a widower in our little community. Even though he was a widower, it didn't keep him from having an active social life—if I'm to believe the rumours that were about the community.

I didn't check out one particular rumour, but I heard about it. At age 70, my grandfather remarried; he married a much younger woman, Eva. Eva, like him, was full of energy—just great to be around, and a good story teller. They were a couple practical jokers of legend—the stuff that myth was made of in our little community. They had a wonderful time together. They were exciting to be around. I think it's tragic, but I see kids on a regular basis who don't have any adult with whom they have that sort of contact. Or the adults they do have access to are wallowing in despair and misery themselves; they're not optimistic and hopeful.

My grandfather and Eva had been married a couple of years when, one day, Eva was not feeling very well. She went to the little country doctor who examined her and said, "Eva, I have very bad news for you. I have very shocking news. Eva, you're going to have a baby."

Eva was shocked, a little upset. Actually, she recoiled from the news, she asked to use the doctor's phone, whereupon she called my grandfather on the phone: "You old fool, you got me pregnant!"

He asked, "Who's calling?"

A part of what I'm pitching is that we're not only educators but also brokers for the school and the community; so that we get those kinds of connections again, so that kids have access to competent, caring adults.

I made a distinction yesterday between education and schooling. Emotion is missing from so many of our classrooms. I had a student recently who made the comment as I was examining a class. He said, "You know, when I die I hope I'm in a high school classroom because," he says, "the passage from life to death would be such a subtle one that I wouldn't even notice the difference."

Ninety-one percent of our communication is emotion. Fifty-five percent of that, strangely enough, is communicated subtly by the posture and facial expressions. And 38 percent by the voice, tone and inflection.

When we get down to retention, the methods that we use make a real difference. I joked about the 63 ways of teaching, although I'm quite serious about it. Some methods are much more effective than others. We have the power and the knowledge now to teach anything; not only will every student get it, but he'll also never forget it. And that's power. And that kind of teaching doesn't take any more time and effort than the two methods we continue to use 88 percent of the time. By the way, those two methods, at best, even when they work, affect short term memory, for about a week. And they only work for information recall.

What a demeaning thing to say about what we're about. We remember after a month about 14 percent of what we hear. The interesting thing is that we will distort the original meaning of what we've heard, by about 80 percent, after a month. So that if all you're going to do is give people information auditorily, I think you're doing them a disservice. You invite distortion, then they have to unlearn it. The nice thing is that we teach it again the next year, pretty well in the same way, at the same time.

We remember after a month about 22 percent of what we see—very simple little breakdown of brain research. Most of us have better visual recall; we also get less distortion. We get an increase in retention, at any of these levels, if we add strong emotion.

There is no cognitive recall, unless there is sensory and emotional recall. We remember about 30 percent of what we

watch somebody do, if we watch a demonstration. And that's another piece that's missing in our society: kids are not having the opportunity to watch adults live life, to make mistakes and to succeed.

Forty-two percent will remember after a month of what's called sensory redundancy. If we get the child to use the senses, the limbic brain—to hear it repeatedly, see it repeatedly, and feel it and do it repeatedly. Seventy-two percent will remember, after a month, if somebody has us stop and use our brain to convert the information and activity into a remembered or imagined life experience—the movies of the mind. It doesn't take long to do that. In fact, kids get into it. It's an exciting thing to have them do.

Eighty-three percent will remember after a month what somebody has us do by coaching—what we call a challenge activity. A challenge activity is something that stretches us further than we think we can go. We face the precipice and say, "God, I'll never do that!" And somebody stays with us until we get that internal "Ahah!"

I think learning must be involved in a struggle that includes failure. I have a little model I try to live by: I try to plan at least one failure a day. I usually don't have to work too hard at it. It's in planning that failure—not that I want to fail—that I set up a situation where I extend myself a little further than I'm capable of right now. In order to do that, you have to be part of a culture that makes you feel comfortable with the issue of failure.

A quote that I kind of like says: "Anything worth doing is worth doing poorly at first." The fact of the matter is we probably will do it poorly at first.

I saw a quote the other day by Feldenkreis—again, one of my favourite learning theorists. Feldenkreis says that we never learn to do anything, if we do it right the first time, that it's through the struggle of doing it wrong several times that we finally experience internally the good feeling that comes from dicovering, "Ah! *That's* the Pythagorean Theorem!" Or, "*That's* the meaning of a tort!" Or whatever it is you're teaching.

A failure a day keeps complacency away. It also keeps arrogance away. I like the banner in Tom Peter's *In Search of Excellence*: ready, fire, aim. We need to create within our classrooms the opportunities for kids to grow and to make mistakes, the kind of culture that encourages that sort of challenge.

The final research finding is probably the simplest. We recall after a month about 91 percent of what we have to teach somebody else. That's why the first of the four things that parents can do within the home is very simple: you have the youngster run a movie. What did you learn today that will enrich your life for the rest of your life? Just posing the question gets the mind to convert the life experiences of school, home and community into an internal movie, which gets 72 percent. Then you have the youngster teach the parent so you make a ritual in the home that honours, celebrates, models, rewards, and adds dignity to the important act of learning.

I like a different learning theory, and I mentioned this yesterday. The Skinnerian behaviourist model, I think, is getting us into a lot of trouble. Kids are changing and society is changing. So I urge you to look at some other models, including: Combe's perceptual theory, Leslie Hart's "brain-compatible" classroom ideas, and Karl Pribram's holographic theory of the brain. A quote that I think is really powerful says: "When rewards and punishment fail, when external reinforcers fail," and we all face it sometimes with kids, "behaviour is always determined by internal imagery." We need teaching models and methods that change the kids' internal imagery.

I was reminded of that, recently—the power of the movie of the mind. I work with some Minnesota schools and we had a lesson on AIDS. We had the kids create

posters on AIDS. A fifth grader won the contest; he drew a picture of a person like this [*eyes closed, fingers in ears*]. At the top it said "How do you get AIDS?" and at the bottom it said, "Ignorance." It was a neat poster, a clever idea.

This was being shown around the school. A bunch of little second graders, they held up the picture and one little kid in the back held up his hand and said, "Teacher, I'm never going to put my fingers in my ears again".

The imagery—we tend to play out our own imagery. That's true not only about self-esteem but also about our view of learning.

Some of you had enquired about getting some of the books I'd mentioned. I also have a series of nine video tapes on changing student mind sets; each one's a different technique done in a drama form. If you want to have access to those, I'll leave this here, and you can get them from the B.C. School Trustees here in Vancouver. I've left their address there for you.

In closing, I'd like to have each of you stand and get ready to swing your arms without hitting someone—unless there's someone you've been wanting to hit: here's an opportunity. I'd like for you stand with your legs parallel. Our left brain dominant people will say, "Parallel to what?"

So, standing with your legs parallel, your arms out in front of you, thumbs up—I promise this won't hurt. It'll be more exercise than some of you've had for a while.

I'd like you to turn the left arm, without moving the body, the torso, or the right arm. Hold the right arm straight ahead and, when you've gone as far as you can, look back and visually mark the spot so you can see where you are at—somebody's nose behind you or however you want to mark it. At the same time, pick out another spot that will be quite impossible without getting a hernia.

Now, put your arms down and we're going to do a little right brain vision. I'd like for you to roll your eyes up to the right because that accesses the portion of the brain that allows you to imagine something you've never seen before. I want you to do a mental rehearsal, but we're going to do it slightly differently this time. In this vision I want you to imagine your arms out, in front of you, so you can feel it—the tug on the shoulders. See the left arm begin to turn. Follow it, turning it all the way round, so that you can see it as if it's really happening. Feel the tug on your left shoulder as the arm goes around and it feels like you might have gone a little further. And, as you look back, you can see that you've extended about three inches beyond where you were before.

We try it one more time, just mentally. Okay, let's try it for real. Arms out in front of you, thumbs up. Holding the right arm rigid, turn the left arm as far as you feel comfortable.

I heard something snap!

Now, check yourself out visually. How many of you went further? How many of you went beyond the spot that seemed impossible? How many of you hurt yourself? Right. Have a seat.

Some of us describe my little presentations with the rhyme that goes, "Roses are red, violets are blue, I'm schizophrenic, and I am too."

I'll leave you with a little line: "When the one great scorer comes to write against our name, she writes not that we won or lost but who we chose to blame."

Good luck to you.

Allocution de clôture

Gary Phillips

Je voudrais tout d'abord vous féliciter. Je participe à beaucoup de conférences et je ne me rappelle pas d'avoir vu des participants aussi avides de connaissance et aussi enthousiastes. Vos questions me l'ont prouvé. Et je vous dis « chapeau ».

Vous me faites un peu penser à des professeurs avec qui j'ai travaillé tout récemment, des professeurs du secondaire. Il y en avait environ 90 et nous avons passé la journée ensemble, une pleine journée de formation sur place.

Première observation : la posture des enseignants pendant la matinée [*il la mime*], tous les professeurs étaient assis comme ça, sauf les instructeurs, assis dans la dernière rangée en train de lire les nouvelles du sport. J'ai compté 27 professeurs qui commençaient leur journée de formation sur place sans papier ni crayon. C'était évident qu'ils n'avaient pas l'intention de prendre des notes.

Alors j'ai décidé d'être assez convaincant — au prix d'un petit mensonge sur la recherche — pour que mon monde se dépêche d'aller chercher de quoi écrire dès la première pause.

J'ai réussi. Même que deux des professeurs sont sortis pendant la présentation et sont revenus avec du papier. J'ai appris plus tard qu'ils avaient volé leur butin aux secrétaires. Certains écrivaient sur des serviettes de papier, d'autres empruntaient. Je les ai tous eus, sauf trois. Alors, après la première pause, je leur ai donné du travail qui les forcerait à écrire. Je suis allé offrir à mes trois réfractaires du papier et un crayon en leur disant : « Tenez, vous en aurez peut-être besoin. »

Un des profs me dit : « J'en doute ».

Alors je lui ai demandé ce qu'il enseignait. Il m'a répondu : « Rien. Je suis administrateur. »

Ce qui me fait penser à la question que nous avons abordée hier : l'intention paradoxale. Quand je pense à ce que nous allons retenir de cette conférence, j'apprécie votre intensité et le fait que vous ayez pris des notes, que vous ayez discuté entre vous, que vous ayez été observateurs et avides. Mais si on en croit la recherche qu'a mentionnée un des participants ce matin, les chances qu'une nouvelle idée, une nouvelle technique, enseignée à

quelqu'un soit mise en pratique sont plutôt minces.

Je suppose que le thème de mon petit résumé est la mise en application de la connaissance. Je pense que c'est très difficile de passer de la théorie à la pratique, et je respecte ça. Selon le chercheur Bruce Joyce, environ cinq pourcent seulement d'entre nous retournerons à nos élèves avec une attitude professionnelle différente. À moins que nous faisions partie d'une culture qui nous encourage...

Freud avait un concept que j'aime bien. Ça s'appelle l'homochromie. D'après Freud, nous avons tendance à être colorés par notre culture, notre milieu. Ce que je vous invite à faire, donc, c'est de réfléchir non seulement aux gestes que vous allez poser en retournant dans vos salles de classe, mais aussi à la façon de rendre votre milieu plus propice aux nouvelles idées.

« Les gens préfèrent un malheur familier à la promesse d'un bonheur inconnu. » Plutôt vrai, non? Je ne sais pas si vous avez des petits malheurs familiers auxquels vous vous accrochez, mais ça fait partie de l'emprise de la culture. Je veux donc vous parler un peu de comment passer de la théorie à la pratique et vous encourager à tenter votre chance.

J'étais assis dans la salle des professeurs d'une école dernièrement. C'est sûrement différent chez vous, mais dans certaines écoles, la salle des professeurs est remplie de gens qui se vautrent dans leur misère, qui se plaignent constamment. C'est épouvantable! J'ai entendu ces gens se plaindre; un bonhomme disait : « Si la journée peut finir! »

Avez-vous déjà entendu ça? Moi si, à l'occasion. Quelqu'un d'autre disait : « Si la semaine peut finir! »

Je lui ai demandé s'il pensait que la semaine suivante serait plus drôle.

Il m'a répondu : « Non, tout ce que je veux, c'est me rendre à vendredi. »

Et puis un vieux bonhomme a dit : « Dans trois ans, je prends ma retraite. Je peux tout endurer pour trois ans. »

Je leur ai dit : « Vous n'avez pas l'air très enthousiasmés par l'enseignement. » Ils m'ont dit non, probablement pas, et je ne le serais pas non plus. Ils m'ont donné dix raisons plutôt convaincantes, et j'étais soulagé de penser que je partirais à la fin de la journée.

Je leur ai dit : « Étant donné ce que vous pensez de notre profession, comment faites-vous pour ne pas devenir cynique? » C'est une question genre « claque en pleine face », si vous avez lu le livre de Von Oech.

Un prof a dit à un de ses collègues : « Tu sais, peut-être qu'on est à veille de le devenir. Où est la ligne de démarcation? »

Je leur ai dit, le plus sérieusement du monde : « Si vous vouliez faire exprès pour rendre l'année prochaine plus misérable que les précédentes, qu'est-ce que vous feriez de différent? » L'intention paradoxale — avant de voir comment améliorer les choses, on voit comment on pourrait les rendre plus insupportables. Pas pour rire, mais pour essayer de trouver un nouveau paradigme. Une autre façon de voir les choses.

J'ai trouvé un livre très intéressant écrit ici au Canada. C'est un vrai bijou. C'est écrit par un couple, les Rosenberger. Le livre s'intitule : *How to Destroy Your Marriage or Any Other Relationship* (comment détruire votre mariage ou toute autre relation). Chaque page contient un truc pour détruire une relation. C'est vraiment un très bon livre, et c'est drôle de le lire à deux. Je me souviens de la page cinq. Ce n'est pas tellement ce que vous dites, mais comment vous le dites : la voix, le ton, l'inflexion. La prochaine fois que vous discuterez avec votre conjoint ou un ami, dites-lui, sur un ton geignard : « Ah, t'es pareil comme ta mère! » Je sais bien que personne ici ferait une chose pareille. Mais si vous suivez ce conseil et les autres 95 du livre, vous pouvez détruire le meilleur mariage au monde.

De fait, les Rosenberger ont écrit un second livre ensemble, même s'ils étaient séparés. Il s'intitule *How to Make Yourself Totally Miserable* (comment vous rendre tout à fait misérable). Je me souviens de la page trois. Avant d'aller à l'école demain, feuilletez un bon dictionnaire médical et faites une liste des dix pires maladies avec tous les symptômes. Cochez celles que vous pensez avoir et vous allez vous sentir mal.

C'est triste à dire, mais je connais beaucoup de gens qui semblent se faire des choses pareilles. Et d'une certaine façon, nous avons créé des institutions qui ne sont pas aussi saines qu'elles pourraient l'être.

Theodore Sizer, dans son livre *Horace's Compromise* (le compromis d'Horace), nous rappelle que si nous avions voulu créer un système scolaire qui engourdit la curiosité intellectuelle, nous n'aurions pas pu faire mieux. Dans les classes de troisième année, selon ses recherches, environ 88 pourcent des étudiants ont une curiosité intellectuelle — ils aiment apprendre. En cinquième année, le pourcentage diminue à 47. Et au secondaire V, seulement 13 pourcent de nos étudiants affichent quelque chose qui ressemble à la curiosité intellectuelle.

C'est le genre de défi que nous devons relever en tant qu'éducateurs. D'après moi, la façon de parler des gens est très révélatrice d'une culture. Quand on me demande d'étudier un milieu, je m'attarde toujours sur le nombre de compliments et de reproches que font les gens. C'est un indice très simple. Je pense que les gens sont si peu habitués aux compliments dans notre société que c'est difficile d'arriver à faire accepter un compliment de bonne grâce. J'ai vu quelqu'un dernièrement, assis dans la première rangée, et je lui ai dit : « C'est joli ce que vous portez. » Elle m'a répondu : « Bof, c'est tellement vieux. »

Ben, je me suis peut-être trompé. Après tout, je ne suis pas conseiller de mode! Je suppose que je n'ai pas beaucoup de goût.

Nous ne savons pas vraiment comment accepter un compliment. La recherche démontre que le rapport reproche-compliment entre parents et enfants est de huit à un.

Nous avons mentionné hier un des états d'esprit : les gens qui se sentent uniques agissent en conséquence. C'est plutôt difficile pour le jeune de se sentir unique quand il est obligé d'encaisser huit reproches de ses parents avant d'entendre un seul compliment. J'arrive pas à voir comment un parent peut faire huit reproches en 34 secondes, mais je suppose que si j'avais une liste toute prête, *etquejelaisaistrèsrapidement* : « Et le numéro sept... » En salle de classe, c'est pire : 18 reproches par compliment.

Une des façons de changer la culture est d'étudier le rapport reproche-compliment. Ce n'est pas la seule façon, évidemment. Qu'est-ce que vous diriez de compter le nombre de reproches et de compliments échangés dans une salle des professeurs (c'était aux États-Unis, je suis certain que c'est mieux ici)? Je l'ai fait. J'ai compté 54 reproches par compliment. C'est difficile d'être optimiste et enthousiaste quand on vit dans un milieu où les gens se vautrent dans la misère.

Il y a un best-seller qui a paru dernièrement et qui parle des compliments. C'est le livre de John Blanchard *The One Minute Manager* (le gestionnaire-minute). Plusieurs d'entre vous l'ont lu, trois bonnes idées pour 15,95 $. De fait, je l'ai lu dans une librairie. La plupart des livres ne contiennent qu'une seule bonne idée. Celui-ci en contient trois. Je l'ai lu en 15 minutes, et j'ai épargné 15,95 $.

La première idée est qu'il faut trouver dans votre milieu quelqu'un qui fait bien son travail et le féliciter. C'est très simple, mais ça change la culture.

Blanchard a écrit un autre livre : *The One Minute Parent* (le parent-minute). Mêmes

idées, 15,95 $. Il a aussi écrit *The One Minute Father* (le père-minute) et *The One Minute Mother* (la mère-minute). Deux livres différents, les trois mêmes idées, 15,95 $ chacun. Vous surprenez votre jeune en train de faire quelque chose de bien, vous le félicitez. Ça marche. Il a maintenant lancé *The One Minute Teacher* (le professeur-minute), et il anime des ateliers d'une journée aux États-Unis pour enseigner aux enseignants comment complimenter leurs élèves. Il a aussi écrit un livre intitulé *The 59 Second Employee* (l'employé-minute moins une) [*éclats de rire*] — sans farce — et comme sous-titre : *How to Stay One Second Ahead of the One Minute Manager* (comment devancer d'une seconde le gestionnaire-minute).

Votre directrice fait quelque chose de bien — ou en a l'air — et vous la complimentez. Ça marche.

Le truc, donc, c'est non seulement de modifier votre propre comportement, mais aussi de modifier la culture.

J'ai grandi dans une ville minière du Kentucky. Mon père était mineur, et il passe son temps à me dire que j'ai perdu mon accent — parce que je suis trop souvent au Canada. Il me dit que je me donne des airs. J'étais dans une binerie en Oregon récemment, et j'ai dit à la serveuse : « Je voudrais un café, un sandwich et un mot gentil. » Elle m'a apporté mon café et mon sandwich. Je lui ai demandé : « Et le mot gentil? » Elle m'a dit : « Mange pas le sandwich. »

J'ai mentionné hier le concept des images mentales. Je vous ai dit que si on en croit les chercheurs, vous ne retiendrez rien des derniers jours si vous vous ne transformez pas les idées que vous avez entendues en images mentales. Il y a deux genres d'images : la première est le souvenir d'une expérience vécue. La seconde vient de l'autre hémisphère du cerveau — un vécu imaginaire où vous vous servez de tous vos sens pour vous placer dans une situation avec un jeune, avec un groupe, avec un parent.

Je vous invite à réfléchir au processus des images mentales. Dans le domaine de l'éducation, nous semblons avoir une routine d'automate. Je ne sais pas si c'est encore vrai dans d'autres domaines. Il me semble que lorsque nous faisons quelque chose qui ne marche pas, notre solution est de le faire plus souvent et plus longtemps. De fait, j'aime la citation : « Incertains de leur destination, ils hâtèrent le pas. » Je pense que parfois nous hâtons le pas sans chercher à savoir où nous allons.

J'essaie d'en venir au concept d'une vision des choses. Le vécu imaginaire nous invite à avoir une vision. Voici une autre de mes citations favorites : « Je suis moins limité par la chance, l'hérédité et les circonstances, que par ma propre habileté à m'imaginer à mon meilleur. »

Je pense que ce que vous pouvez faire de mieux en retournant chez vous ce soir, c'est de commencer à voir les choses « comme si » — d'offrir une vision aux enfants. Et vous devez être convaincu de votre affaire, sinon vous aurez de la difficulté à convaincre les jeunes.

J'ai grandi dans les collines du Kentucky. Mon grand-père vivait avec nous. Je mentionne ce fait pour illustrer certains changements profonds qui s'opèrent dans notre société. Dans les années 50, lorsque j'étais petit, 53 pourcent des familles étaient agrandies. Aujourd'hui, c'est trois pourcent. Les jeunes avaient près d'eux un tas d'adultes sains, affectueux et compétents. Je ne porte pas de jugement de valeur. Je dis tout simplement que c'est un gros changement.

Mon grand-père a joué un rôle important dans ma vie. Pendant que je vous raconte cette histoire, vous pouvez peut-être vous rappeler quelqu'un qui vous a beaucoup marqué. Mon histoire est en parallèle à celle de plusieurs jeunes d'aujourd'hui qui n'ont pas de contacts intimes avec des adultes.

Mon grand-père était le genre de bonhomme qui se faisait inviter par les commerçants durant sa promenade

quotidienne, pas parce qu'il était bon client, mais parce qu'il était raconteur. Il avait un sens de l'humour.

Le cadeau qu'il m'a donné et que l'école a tout fait pour m'arracher, c'est la curiosité intellectuelle. Il trouvait la vie emballante. Il lisait beaucoup. Il nous encourageait à poser des questions. Il était tout simplement radieux.

Il mettait aussi beaucoup d'humour dans ses histoires. Les raconteurs étaient à l'honneur dans mon coin de pays. Il les embellissait, il exagérait. J'ai vu cet adulte s'amuser, il était vraiment emballé et plein d'énergie. C'était aussi un farceur. Ma grand-mère, son épouse, est morte à 48 ans. Mon grand-père a été veuf pendant vingt ans. Même s'il était veuf, ça ne l'empêchait pas d'avoir une vie sociale active — si j'en crois les rumeurs dans le village.

J'en ai entendu une très savoureuse. À 70 ans, mon grand-père s'est remarié avec une femme beaucoup plus jeune que lui : Eva. Eva aussi était pleine d'énergie, très bonne compagnie et raconteuse comme pas deux. C'était un couple de farceurs légendaire. Ils s'amusaient beaucoup ensemble. C'était stimulant de les voir. Je rencontre souvent des jeunes qui n'ont pas ces contacts avec les adultes, et je trouve ça tragique. Ou bien les adultes qu'ils connaissent sont misérables et pessimistes.

Mon grand-père et Eva étaient mariés depuis quelques années, lorsque Eva a commencé à se sentir malade. Elle est allée voir le médecin du village qui l'a examinée et lui a dit : « Eva, j'ai de mauvaises nouvelles pour toi. Ça va te choquer. Eva, tu es enceinte. »

Le médecin avait raison, Eva était abasourdie et un peu contrariée. De fait, elle s'est révoltée et a demandé de faire un appel. Lorsque mon grand-père a répondu, elle lui a dit : « Espèce de vieux bon à rien, tu m'as fait un petit! »

Il a dit : « Qui parle? »

Ce que j'essaie de dire, entre autres, c'est que nous ne sommes pas seulement des éducateurs, nous sommes aussi des intermédiaires entre l'école et la communauté. Pour que nous établissions un réseau, pour que les jeunes apprennent à connaître des adultes compétents et attentifs.

J'ai fait la distinction hier entre l'éducation et l'instruction. L'émotion est trop souvent absente de nos salles de classe. J'étais observateur dans une classe récemment, et un des étudiants m'a dit : « Quand je vais mourir, j'espère me retrouver dans une salle de classe, parce que le passage de la vie à la mort sera si subtil que je ne verrai pas la différence. »

Quatre-vingt-onze pourcent de la communication est une question d'émotion. C'est surprenant, mais 50 pourcent de l'émotion est communiquée subtilement par la posture et l'expression du visage. Et 38 pourcent par le ton et l'inflexion de la voix.

Lorsqu'il s'agit de rétention, les méthodes que nous employons font toute la différence. Je m'amusais avec mes 63 façons d'enseigner, mais dans le fond, je suis très sérieux. Certaines méthodes sont beaucoup plus efficaces que d'autres. Nous sommes maintenant capables d'enseigner n'importe quoi. Non seulement les étudiants vont comprendre, mais ils n'oublieront jamais. C'est fort, non! Ce genre d'enseignement n'est pas plus difficile que les deux méthodes que nous employons 88 pourcent du temps. En passant, ces deux méthodes, lorsqu'elles donnent des résultats, n'affectent que la mémoire à court terme, pour une semaine environ. Et elles permettent seulement de se rappeler de l'information.

Ce genre de chose diminue ce que nous sommes. Après un mois, les êtres humains ne se rappellent que de 14 pourcent de ce qu'ils ont entendu. Ce qui est intéressant, c'est qu'ils auront déformé environ 80 pourcent de ce qu'ils auront entendu. Alors si vous ne faites appel qu'à la

mémoire auditive, vous ne rendez pas service aux jeunes. Vous encouragez la distortion, et ils sont obligés de désapprendre ce qu'ils ont appris. Remarquez que ce n'est pas grave, nous enseignons la même chose l'année suivante, à peu près de la même façon...

L'être humain se rappelle, après un mois, d'environ 22 pourcent de ce qu'il a vu — et vive la recherche sur le cerveau! La plupart d'entre nous avons plus de facilité à nous rappeler de ce qu'on a vu, et il y a moins de distortion. Nous retenons plus de choses, à n'importe quel niveau, si le message est assorti d'une émotion forte.

Il n'y a pas de rappel cognitif sans rappel sensoriel et émotif. Nous retenons environ 30 pourcent d'une information sous forme de démonstration. Et c'est une autre chose qui manque dans notre société : les jeunes n'ont pas l'occasion de voir les adultes vivre, faire des erreurs et réussir.

Après un mois, nous nous rappelons de 42 pourcent de ce que nous avons appris par redondance sensorielle. Si nous donnons l'occasion au jeune de se servir de ses sens (lobe limbique), d'entendre, de voir, de sentir et de faire souvent la même chose. Après un mois, nous aurons retenu 72 pourcent de l'information, si quelqu'un nous force à convertir l'information et l'activité en images mentales. Ce n'est pas compliqué, et les enfants embarquent vite. C'est passionnant de les voir faire.

Quatre-vingt-trois pourcent d'entre nous nous rappellerons de ce que nous avons appris en travail dirigé, ce que nous appelons un défi. Un défi est une activité qui nous aide à dépasser nos limites. On est en face du précipice et on se dit : « Dieu, je ne pourrai jamais faire ça » et quelqu'un nous aide jusqu'à ce que nous entendions une petite voix intérieure nous dire « ah! hah! ».

Je pense que l'apprentissage doit être relié à une lutte qui inclut l'échec. J'essaie de vivre selon le modèle suivant : j'essaie de prévoir au moins une défaite par jour. Dans mon cas, c'est souvent très facile. C'est le fait de planifier mon échec — pas celui de vouloir échouer — qui me force à me pousser plus loin. Pour faire ça, il faut vivre dans un milieu qui ne stigmatise pas l'échec.

Une autre de mes citations favorites : « Tout ce qui mérite d'être fait, mérite d'abord d'être mal fait. » De toute façon, les chances sont que nous ne réussiront pas du premier coup.

J'ai vu une phrase de Feldenkrais, un de mes théoriciens de l'apprentissage favoris. Feldenkrais dit qu'on n'apprend jamais rien si on réussit du premier coup ; que c'est le fait de se tromper plusieurs fois qui nous permet éventuellement de ressentir le plaisir de la réussite : « C'est *ça* le théorème de Pythagore! » Ou : « C'est *ça*, un délit civil! » Peu importe la matière.

Où il y a de l'échec, il n'y a pas de suffisance. Et pas d'arrogance. J'aime bien le gros titre sur la couverture du livre de Tom Peter, *In Search of Excellence* (à la recherche de l'excellence) : prêt, feu, en joue! Nous devons donner à nos élèves l'occasion de grandir et de faire des erreurs, créer un milieu qui encourage ce genre de défi.

Le dernier résultat de la recherche est probablement le plus simple : nous nous souvenons, après un mois, de 91 pourcent de ce que nous devons enseigner à quelqu'un d'autre. Voilà pourquoi la première des quatre choses que les parents peuvent faire au foyer est très simple : demander aux enfants de créer une image mentale. « Qu'est-ce que tu a appris aujourd'hui qui va enrichir ta vie? »

Le simple fait de poser la question fait convertir le vécu de l'école, du foyer et de la communauté en image interne — on obtient déjà un niveau de rétention de 72 pourcent. Ensuite, il faut montrer à l'enfant comment enseigner au parent, créer un rituel familial qui encourage, récompense et ennoblit l'apprentissage.

Je préfère d'autres méthodes d'enseignement, comme je l'ai mentionné

hier. Je crois que le modèle behavioriste de Skinner nous cause des ennuis. Les jeunes changent et la société change. Alors je vous enjoins d'examiner d'autres modèles, y compris la théorie de la perception de Combe, les méthodes d'enseignement « cognitif » de Leslie Hart, et la théorie holographique du cerveau de Karl Pribram. Je connais une citation très évocatrice : « Quand la récompense et la punition échouent, quand les renforcements externes échouent, le comportement est toujours déterminé par les images internes. » Avouons-le, nous avons tous eu à faire face à l'échec de la méthode classique. Nous devons enseigner selon des modèles et des méthodes qui modifient les images internes des jeunes.

J'ai eu l'occasion dernièrement de constater une fois de plus le pouvoir de l'image interne. Je travaille avec des écoles au Minnesota et nous avions un cours sur le SIDA. Nous avons demandé aux enfants de faire des affiches sur le SIDA. C'est un élève de cinquième année qui a remporté le premier prix; il a dessiné une personne qui se tenait comme ça [*les yeux fermés, les oreilles bouchées*]. La légende disait : « Comment on attrape le SIDA? Par ignorance. » C'était une affiche super, une idée brillante.

Toute l'école a vu l'affiche. Un groupe de petits de deuxième année regardaient l'affiche et un d'eux a dit au professeur : « Madame, moi je me boucherai plus jamais les oreilles! »

L'image interne, nous la faisons vivre. C'est vrai non seulement pour l'estime de soi, mais pour notre attitude face à l'apprentissage.

Certains d'entre vous m'ont demandé où ils pouvaient se procurer les livres que j'ai mentionnés. J'ai aussi une série de neuf vidéocassettes sur les techniques de modification des états d'esprit. Chacune explique une technique différente sous forme de dramatisation. Si ça vous intéresse, je vais vous laisser l'adresse des conseillers scolaires, ici à Vancouver.

Un petit exercice de clôture. Je voudrais que vous vous leviez et que vous soyez prêts à balancer les bras sans frapper votre voisin — à moins que vous vouliez frapper votre voisin, alors voici l'occasion rêvée. Tenez-vous droit, les jambes parallèles. J'entends déjà ceux qui fonctionnent plus avec l'hémisphère gauche : « Parallèles à quoi? »

Alors vous êtes debout, les jambes parallèles, les bras droit devant vous, les pouces en l'air. Je vous promet que ça sera sans douleur. Je gage que ce sera le seul exercice que certains d'entre vous aurez eu depuis longtemps!

Vous tournez votre bras gauche, sans bouger votre corps, votre torse ou votre bras droit. Votre bras droit est perpendiculaire à votre corps. Lorsque vous ne pouvez plus aller plus loin, regardez votre bras gauche et rappelez-vous de sa position. Servez-vous d'un repère, le nez d'un voisin, par exemple. En même temps, trouvez un autre point de repère impossible à atteindre sans faire une hernie.

Bon. Maintenant, baissez les bras et servez-vous de votre hémisphère droit, celui qui vous permet d'imaginer quelque chose que vous n'avez jamais vu. Créez une image mentale. Voici l'idée : imaginez que vos bras sont devant vous, comme tout à l'heure. Sentez l'endroit où ça tire dans vos épaules. Regardez votre bras gauche tourner vers l'arrière. Suivez-le en tournant jusqu'en arrière, pour que vous le voyiez comme si ça se passait vraiment. Sentez-vous le tiraillement dans votre épaule gauche? Semblerait que vous êtes peut-être allés un peu plus loin que prévu. Regardez derrière vous, eh oui, vous êtes trois pouces plus loin que la dernière fois!

Bon. On repasse le film une dernière foi. OK, on va essayer pour vrai. Les bras devant soi, les pouces en l'air. Le bras droit raide, le bras gauche qui tourne vers l'arrière sans trop forcer — oh, j'ai entendu craquer un os!

Maintenant, regardez-vous. Combien d'entre vous sont allés plus loin? Combien

sont allés plus loin que le point de repère qui semblait impossible? Combien se sont fait mal?

Justement. Asseyez-vous.

Certains décrivent ma petite présentation comme ceci : « Je suis schizophrène, et moi aussi. »

Mon mot de la fin : « Lorsque vous arriverez aux portes du Ciel, Saint-Pierre ne vous demandera pas si vous avez gagné ou perdu, mais qui vous avez choisi de blâmer. »

Bonne chance à tous.

Selected Workshop Presentations
Séances de travail choisies

Community Action and Problem Solving through Law-Related Education

Barbara Miller

Since the days of John Dewey, social studies teachers have recognized the power of community-based learning to help students make the connections between classroom lessons and life itself. While consistently under-used, community action learning remains a highly-regarded strategy for teaching citizenship skills and civic responsibility. In the 1970s, community action learning focused primarily on training youth to influence public policy. Today, the emphasis has shifted to community service as a vehicle for learning about civic participation and problem solving. However, evidence of both goals can be seen in many successful programs.

Rationale Building

Generally speaking, public support for students to experience public action arises from society's concern that today's youth are cut off from meaningful contact with their community. The recommendation that public service should be an integral part of schooling has been made. Ernest Boyer, *High School*, 1986, points out that it is possible for an American teenager to finish high school without being asked to participate responsibly in life, in or out of school.

Action learning appeals to political conservatives because it demonstrates the legitimacy of existing institutions and encourages bonding between authority figures and youth who are isolated from, and perhaps skeptical of, the system. For liberals concerned with social justice, action learning can be a means of examining community problems and the need for reform. For many social studies educators, the rationale for action learning is to improve student understanding of social science concepts or to provide students with an opportunity to apply skills that they learned in the classroom. Advocates for special student populations (particularly at-risk youth and academically talented students) like action learning because it is motivating and personalized. Students become more directed in planning their future. A common thread that binds these groups together in support of community

action is the belief that, as a society, we want to develop a more caring community.

Defining community action

While community action is an increasingly valued curricular item, a working definition is still evolving. Generally speaking, action learning occurs when students experience the following:

- learning situations outside the classroom that are closely tied to the curriculum,
- experimentation and questioning about real issues that are concrete and immediate,
- interaction with many types of people in the community,
- reflection about the meaning of a particular event or interaction.

Using these criteria as a starting point, practitioners can look for successes in their existing programs and opportunities to develop more in-depth experiences. If these criteria are carefully applied, many activities commonly labeled as community action probably fall short of the goal. Such activities as a trip to the courthouse, a conversation with a guest speaker, or even distribution of political brochures do not necessarily meet the standard of community action. For example, the field trip to the courthouse can be a very passive and even boring experience if the students just observe a trial. However, if the courthouse visit involves a lesson on the meaning of "jury of your peers"—who is selected and who is rejected for jury service—or work in a victim assistance program to learn about the impact of crime, the criteria for community action or problem solving are more likely to be met.

Obstacles to Implementation

Practitioners experienced in setting up community action programs indicate that it is easy to underestimate the complexity of tasks involved in starting a program. In addition to advisory boards, brochures, publicity, parental relations, and liability issues, practitioners may need to raise funds and develop community support. Setting up an action learning program involves addressing a number of issues related to school structure, community interface and curriculum development. Relevant questions in such a process are:

- How will the action learning component fit within the structure and culture of the school?
- How will it interface with the curriculum? When will service be performed?
- Who will participate? Should it be mandatory?
- What liability issues will need to be addressed?
- Who will administer the program, monitor student progress, evaluate the program?
- How will students be matched to appropriate experiences?
- How much time will it take?

The answers to these questions must be addressed locally to meet the particular needs of the students to be served and the program goals. The case studies presented below were selected to show the variation in scope, emphasis, and delivery of some successful community action programs.

Community Action as a Graduation Requirement

Citizenship Issues Program
Lincoln Public Schools
Box 82889
Lincoln, Nebraska 68501
United States of America

Contact: Neal Cross, Social Studies Consultant

For the past eight years, students in Lincoln's four high schools have completed 20 hours of civic activity as part of a required senior level course. Teachers show a film strip to introduce the course objectives and guidelines. Political parties seek

students to work on campaigns. The United Way volunteer centre co-ordinates the placement of students in over 100 different sites. Options are provided for students whose special needs limit their participation to a non-community experience (action research with phones and newspapers) or tutoring. Through discussion and writing, students reflect on what they have learned and describe what their community would be like if the services of the agency or organization were not provided. The course is evaluated through the use of a student survey.

Participation in Government: A State Mandate

New York State Department of Education
Albany, New York 12234
United States of America

Contact: Don Gragaw, Chief, Bureau of Social Studies

New York state recently approved a new required course for seniors called "Participation in Government". The state has described a number of possible approaches to student participation in its tentative syllabus. Schools have much latitude in selecting materials and designing experiences for students. Out-of-class activity is encouraged but not required. Since schools can adapt existing courses to conform to the new course, materials have been prepared to help teachers with this task. For example, the National Institute for Citizen Education in the Law (NICEL) has prepared *A Guide to Teaching Participation in Government through Street Law* to assist teachers and students to analyze public issues using LRE content and strategies. The case study approach is adapted to include the analysis of values and policy questions. A second curriculum, Effective Participation in Government, emphasizes participation activities as part of the study of policy issues. Exercises are provided for students to use in completing field work.

Project Citizenship: Student Tutors for New Immigrants

Arizona Bar Foundation
363 N. 1st Ave.
Phoenix, Arizona 85003
United States of America

Contact: Tina Olszewski

In this project, a teacher guide, tutor manual, student manual and applicant manual were developed so that high school students could effectively tutor men and women preparing for the naturalization test. The high school tutors have an opportunity to apply their knowledge of history and government and serve their community by helping newcomers acquire the rights and assume the responsibilities of citizenship. The supervising teacher prepares student tutors to present lessons in history and government. Special attention is paid in preparing the tutors to show sensitivity to the immigrant cultures. The class for prospective citizens is offered by the students over a five-week period. The culminating activity for the student tutors is attending the naturalization ceremony to watch their applicants receive their citizenship papers.

Community Service After School

Youth Community Service and Youth Leadership for Action (A joint project of the Constitutional Rights Foundation and the Los Angeles Unified School District)
601 South Kingsley Drive
Los Angeles, California 90005
United States of America

Contact: Kathleen Kirby, Associate Education Director.

Since 1984, high school students in 22 Los Angeles high schools have implemented community service projects that benefit their schools and communities. During the past year, three major themes—school and community beautification, children, and senior citizens—have guided the development of projects. Students painted trash cans and covered graffiti,

provided child care at back-to-school night, and adopted "grandparents" at a convalescent home. Teacher sponsors and community resource volunteers guide students through project planning and implementation. Leadership training for students and on-going support is provided to the project staff. The Constitutional Rights Foundation has developed an excellent handbook and bibliography to assist teachers with the development of leadership skills and program implementation. Experiences for elementary students are less intensive but a valuable asset in many curriculums.

The Principled School: Elementary Students Experience the Democratic Process.

William O. Schoefer Elementary School
Lester Drive
Toppen, New York 10983

Contact: Dr. Joanne C. Shaheen, Principal

Dr. Shaheen has pioneered a program of school governance and classroom learning in which elementary students concretely experience due process and rule making. A student advisory process is used to help identify and solve school problems. Non-voting delegates attend meetings in which they discuss votes that have been taken in classrooms and suggest issues that need school-wide attention. Law charts are constructed in classrooms so that students can monitor how state laws that effect them are being implemented (fire drills, purchases of new books, etc.). Problem-solving interviews are conducted as a consequence to rule breaking. An interdisciplinary curriculum has been developed to support the school governance process.

Students Take Responsibility for Community Problems: A Unit for Sixth Grade.

Boulder Valley Schools
6500 Arapahoe
Boulder, Colorado 80302
United States of America

Contact: Phyllis Clarke, Curriculum Co-ordinator.

In sixth-grade social studies, students learn about the concept of responsibility through first-hand experience with a community problem. The unit begins with the Responsibility III materials published by the Center for Civic Education. Following this conceptual introduction, students think about responsibility in terms of their own behaviour and in relation to community problems. A case study on how students worked to improve bike paths in Boulder is presented as a springboard for students participating in the solution to other problems. As part of this process, one group of students worked with city government to clean icy sidewalks on church property. Another monitored traffic on a busy corner near their school and sent their report to the county commissioners with a request for a street light.

A Law and Public Service Magnet School (A partnership of Cleveland State University and the Cleveland Public Schools.)

Cleveland University Law School
153 Law Building
1801 Euclid
Cleveland, Ohio 44115
United States of America

Contact: Elizabeth Dreyfus, Adjunct Professor.

The establishment of a law-related magnet school in

Cleveland in 1983 evolved from ten years of school/university collaboration on a street law project. The school (400 students with a wide range of academic abilities) encourages students to expect

and practice fairness throughout the program. Features of the program include a four-year internship (year 1—shadow; year 2—volunteer; year 3—intern; year 4—earn money in a law-related job). There is also a peer mediation program, and there are independent community projects by the students. Considerable time went into the initial implementation. A full-time consultant helped identify interesting opportunities for community work. Students did an in-depth investigation of city neighbourhoods, and teachers received training as facilitators of community experience. Evidence of program success is found in the high percentage (57%) of graduates who continue their education beyond high school.

Police Ride-Along for Ninth Grade Students

Dowagiac Public Schools
206 Main St.
Dowagiac, MI 49047
United States of America

Contact: Larry Crandell, Assistant Superintendent.

In the small town of Dowagiac, Michigan, ninth-grade students participate in a four- to six-hour police ride-along as part of a semester-long law class. The day following the ride-along, students briefly report on their experiences and impressions. The school, police department and city officials have worked cooperatively to develop application and waiver procedures.

Initial skepticism about the program has disappeared as police officers have seen the benefits of having students view the community from the police perspective. The police chief reports that students, rather than using new information about police technology to evade the law, have shown more law-abiding behaviour.

Action communautaire et résolution des problèmes grâce à l'éducation à caractère juridique

Barbara Miller

Depuis l'époque de John Dewey, les enseignants en sciences humaines reconnaissent la valeur de l'apprentissage basé sur la communauté pour aider les étudiants à faire les liens nécessaires entre les leçons apprises en classe et la vie elle-même. Même s'il fait l'objet d'une sous-utilisation constante, l'apprentissage par action communautaire est toujours une stratégie hautement respectée pour enseigner les aptitudes à la citoyenneté et la responsabilité civique. Au cours des années 70, l'apprentissage par action communautaire a mis principalement l'accent sur l'enseignement aux jeunes afin d'influer sur les politiques gouvernementales. Aujourd'hui, l'accent s'est reporté sur les services communautaires comme véhicules d'apprentissage dans le cadre de la participation sur le plan civique et de la résolution des problèmes. Cependant, on peut retrouver ces deux objectifs dans de nombreux programmes qui ont fait leurs preuves.

Raisonnement

En général, le grand public appuie l'expérience de l'action communautaire étant donné les préoccupations de notre société sur le fait que les jeunes d'aujourd'hui sont coupés d'un contact significatif avec leur communauté. Selon certaines recommandations déjà présentées, le service public devrait faire partie intégrante de l'instruction. Ernest Boyer, *High School*, 1986, souligne qu'un adolescent américain peut très bien finir l'école secondaire sans qu'on lui ait demandé de participer de façon responsable à la vie scolaire ou parascolaire.

L'apprentissage par action communautaire attire les gens conservateurs puisqu'il entérine la légitimité des institutions actuelles et encourage les liens entre les autorités et les jeunes qui sont isolés du système et font peut-être preuve de scepticisme face à ce système. Pour les gens libéraux qui sont préoccupés par la justice sociale, l'apprentissage par action

communautaire peut s'avérer un moyen d'examiner les problèmes communautaires et les besoins de réforme. Pour de nombreux éducateurs en sciences humaines, ce type d'apprentissage vise à améliorer la compréhension des concepts de sciences humaines par les élèves ou à leur donner l'occasion de mettre en pratique des connaissances qu'ils ont apprises en classe. Les avocats des groupes d'élèves spéciaux (particulièrement les jeunes qui ont des problèmes et les élèves doués) aiment cet apprentissage parce qu'il est motivant et individualisé. Les élèves sont mieux dirigés pour la planification de leur avenir. Le lien commun entre ces groupes qui appuient l'action communautaire est la conviction que la société veut des communautés plus concernées.

Qu'est-ce que l'action communautaire?

Même si l'action communautaire fait de plus en plus partie du curriculum, sa définition n'est toujours pas fixée. En général, l'apprentissage par action communautaire se produit lorsque les élèves participent à ce qui suit :

- Situations d'apprentissage en-dehors de la classe, qui sont étroitement liées au curriculum.
- Expérimentation et questions sur des problèmes réels, concrets et immédiats.
- Interaction avec de nombreux groupes de personnes dans la communauté.
- Réflexion sur la signification d'un événement particulier ou d'une interaction.

A partir de ces critères, les praticiens peuvent chercher le succès dans leurs programmes déjà en place et trouver des occasions de faire des expériences plus poussées. Si ces critères sont appliqués soigneusement, de nombreuses activités auxquelles on donne communément l'étiquette d'action communautaire ne répondent probablement pas à l'objectif. Des activités de ce genre, par exemple une visite au tribunal, une conversation avec un conférencier ou même la distribution de prospectus politiques ne répondent pas nécessairement aux normes de l'action communautaire. Ainsi, la visite au tribunal peut être très passive et même s'avérer très ennuyeuse si les étudiants vont simplement y observer un procès. Cependant, si on en profite pour faire une leçon sur la signification d'un « jury de pairs » (quelles personnes sont choisies ou rejetées pour ce service) ou des travaux dans le cadre d'un programme d'aide aux victimes pour apprendre quelles sont les conséquences d'un crime, on atteint probablement mieux les critères d'action communautaire ou de résolution des problèmes.

Obstacles à la mise en place des programmes

Selon les praticiens qui ont de l'expérience dans la mise en place de programmes d'action communautaire, il est facile de sous-estimer la complexité des tâches que nécessite le lancement d'un programme. En plus des conseils consultatifs, des brochures, de la publicité, des relations avec les parents et des questions de responsabilités, il faut aussi parfois recueillir des fonds et chercher l'appui de la communauté. Pour mettre en place un programme d'apprentissage par action communautaire, il faut poser un certain nombre de questions liées à la structure scolaire, les rapports avec la communauté et la mise au point du curriculum.

Dans un processus de ce genre on doit, entre autres, chercher à répondre aux questions suivantes :

- Comment la composante de l'apprentissage par action communautaire entrera-t-elle dans le cadre de la structure et de la culture de l'école?
- Comment s'intégrera-t-elle au curriculum? Comment rendra-t-on le service?
- Qui y participera? Est-ce qu'il doit

être obligatoire?

- Quelles questions doit-on se poser sur la responsabilité?
- Qui gérera le programme, contrôlera le progrès des élèves et évaluera le programme?
- Comment les élèves pourront-ils faire des expériences appropriées?
- Combien de temps faudra-t-il y passer?

Les réponses à ces questions doivent être données localement pour répondre aux besoins particuliers des élèves et aux objectifs du programme. Les études de cas présentées ci-dessous ont été choisies afin de montrer les différences que l'on peut noter dans la portée et la prestation de certains programmes d'action communautaire qui ont eu du succès.

Action communautaire exigée pour obtenir le diplôme

Citizenship Issues Program
Lincoln Public Schools
Box 82889
Lincoln, Nebraska 68501
États-Unis d'Amérique

Personne ressource : Neal Cross, Consultant en sciences humaines

Au cours des huit dernières années, les élèves de quatre écoles secondaires de Lincoln ont réalisé 20 heures d'activités civiques dans le cadre d'un cours obligatoire au secondaire V. Les enseignants passent un film fixe pour présenter les objectifs et les lignes directrices du cours. Les partis politiques demandent aux élèves de travailler pendant les campagnes électorales. Le centre de bénévolat de Centraide coordonne le placement des élèves à plus de 100 endroits différents. Les élèves dont les besoins particuliers limitent la participation ont droit à des options telles que des expériences non communautaires (recherche par téléphone et dans les journaux) ou à un assistant. Au cours de discussions et par la rédaction de leurs travaux, les élèves réfléchissent à ce qu'ils ont appris et décrivent à quoi ressemblerait leur communauté si les services de l'agence ou de l'organisation n'existaient pas. Un sondage réalisé auprès des élèves permet de faire l'évaluation du cours.

Participation au gouvernement : Mandat étatal

New York State Department of Education
Albany, New York 12234
États-Unis d'Amérique

Personne ressource : Don Gragaw, chef du Bureau des sciences humaines

L'État de New York a récemment approuvé un nouveau cours obligatoire pour les élèves de dernière année intitulé « Participation au gouvernement ». L'État a déterminé un certain nombre d'approches possibles pour la participation des élèves au programme provisoire. Une grande latitude est laissée aux écoles pour le choix du matériel et la mise au point des expériences pour les étudiants. Les activités extra-scolaires sont encouragées, mais elles ne sont pas obligatoires. Étant donné que les écoles peuvent adapter des cours déjà existants pour les rendre conformes au nouveau cours, du matériel pédagogique nouveau a été préparé pour aider les enseignants dans cette tâche. Par exemple, le National Institute for Citizen Education in the Law (NICEL) a préparé un guide intitulé *Guide to Teaching Participation in Government through Street Law* pour aider enseignants et élèves à analyser les problèmes d'intérêt général en utilisant le contenu et les stratégies de l'éducation à caractère juridique. L'approche par étude de cas fait l'objet d'une adaptation pour y inclure l'analyse de valeurs et de questions de politique. Un deuxième curriculum, *Effective Participation in Government*, souligne les activités de participation dans le cadre de l'étude des problèmes de politique. Les étudiants doivent faire des exercices pour terminer leurs travaux pratiques.

Projet citoyenneté : Des élèves précepteurs de nouveaux immigrants

Arizona Bar Foundation
363 N. 1st Ave.
Phoenix, Arixona 85003
États-Unis d'Amérique

Personne ressource : Tina Olszewski

Pour ce projet, on a créé un guide de l'enseignant, un manuel du précepteur, un manuel de l'élève et un manuel du candidat pour que les élèves du niveau secondaire puissent aider efficacement les hommes et les femmes qui se préparent au test de naturalisation. Les précepteurs des écoles secondaires ont l'occasion d'appliquer leurs connaissances en histoire et leur connaissance du gouvernement, et de servir ainsi leur communauté en aidant les nouveaux arrivants à acquérir leurs droits et à assumer les responsabilités de la citoyenneté. L'enseignant qui les supervise prépare les élèves-précepteurs à présenter des leçons d'histoire et des leçons sur le gouvernement. On prête une attention particulière à leur préparation afin qu'ils fassent preuve de sensibilité vis-à-vis des cultures des immigrants. Le cours destiné aux candidats à la citoyenneté se donne sur cinq semaines. Le point culminant pour les élèves est d'assister à la cérémonie de naturalisation où leurs candidats reçoivent leurs documents de citoyenneté.

Service communautaire après l'école

Youth Community Service and Youth Leadership for Action (Projet conjoint de la Fondation pour les droits constitutionnels et du district de l'école unifiée de Los Angeles)

601 South Kingsley Drive
Los Angeles, California 90005
États-Unis d'Amérique

Personne contact : Kathleen Kirby, directrice adjointe de l'éducation

Depuis 1984, dans 22 écoles secondaires de Los Angeles, les élèves ont mis en place des projets de service communautaire dont profitent leurs écoles et leurs communautés. Au cours de l'année dernière, trois grands thèmes — embellissement de l'école et de la communauté, enfants et personnes âgées — ont formé la base des projets. Les élèves ont peint des poubelles et recouvert des graffitis, créé des garderies lors des soirées de « retour à l'école » pour les parents et adopté des « grands-parents » dans des maisons pour personnes âgées. Les enseignants qui les parrainent et les bénévoles de la communauté guident les élèves lors de la planification et de la mise en œuvre du projet. Le personnel qui s'occupe du projet est formé au leadership et reçoit un appui continuel. La Constitutional Rights Foundation a mis au point un excellent manuel accompagné d'une bibliographie, qui aide les enseignants à développer leurs aptitudes au leadership et à mettre en œuvre des programmes. De nombreux programmes d'études pour les élèves des écoles élémentaires comportent des expériences qui, pour être moins intensives, n'en sont pas moins très valables.

L'école et ses principes : Les élèves des écoles élémentaires font l'expérience du processus démocratique.

William O. Shoeffer Elementary School
Lester Drive
Topper, New-York 10983
État-Unis d'Amérique

Personne ressource : Dr. Joanne C. Shaheen, directrice

Le Dr. Shaheen a été la première à lancer un programme d'administration scolaire et d'apprentissage en classe dans le cadre desquels les élèves des écoles élémentaires font l'expérience concrète des processus et des règlements. Pour déterminer et résoudre les problèmes scolaires, on utilise un groupe d'élèves à titre consultatif. Les délégués, qui n'ont pas le droit de vote, assistent aux réunions au cours desquelles ils discutent les résultats des votes pris en classe et présentent les questions qui méritent une attention particulière à l'échelle de toute l'école. On établit des

tableaux juridiques dans les classes pour que les élèves puissent examiner comment sont appliquées les lois de l'État qui ont un effet sur eux (test d'incendie, achat de nouveaux livres, etc.). Lorsque les règlements sont violés, on passe des entrevues en vue de régler les problèmes. Un curriculum interdisciplinaire permet d'appuyer le processus d'administration scolaire.

Prendre en charge les problèmes communautaires : Cours pour les élèves de sixième année

Boulder Valley Schools
6500 Arapahoe
Boulder, Colorado 80302
États-Unis d'Amérique

Personne ressource : Phyllis Clarke, coordonnatrice du programme d'études

Dans les cours de sciences humaines de sixième année, les élèves apprennent le concept de la responsabilité grâce à des expériences directes avec un problème communautaire. Le cours commence par la documentation « Responsibility III » publiée par le Center for Civic Education. Après cette introduction, les élèves réfléchissent sur la responsabilité en termes de leur propre conduite et en relation avec les problèmes communautaires. Une étude de cas sur la façon dont les élèves ont cherché à améliorer les pistes cyclables à Boulder fait l'objet d'une présentation pour les élèves qui participent à la solution d'autres problèmes. Dans le cadre de ce cours, un groupe d'élèves a travaillé en collaboration avec la municipalité pour nettoyer les trottoirs recouverts de glace près des églises pendant l'hiver. Un autre groupe a contrôlé la circulation à un carrefour très fréquenté près de son école et a envoyé son rapport au commissaire du comté avec une demande pour des feux de signalisation.

Une école modèle pour le droit et le service public (Partenariat entre la Cleveland State University et les écoles publiques de Cleveland)

Cleveland University Law School
153 Law Building
1801 Euclid
Cleveland, Ohio 44115
États-Unis d'Amérique

Personne ressource : Elizabeth Dreyfus, professeur adjoint.

Une école modèle de droit a vu le jour à Cleveland en 1983, après dix ans de collaboration entre les écoles et l'université sur un projet de « loi de la rue ». L'école (400 élèves ayant des aptitudes scolaires très diverses) encourage les élèves à s'attendre à la justice et à la pratiquer pendant tout le programme. Parmi les caractéristiques du programme, notons un internat de quatre ans (1^{e} année—travail dans l'ombre; 2^{e} année—bénévolat; 3^{e} année—internat; 4^{e} année—travail rémunéré dans le secteur juridique), un programme de médiation par les pairs et des projets communautaires indépendants par les élèves. La mise en place initiale a pris beaucoup de temps; un consultant à plein temps a aidé à déterminer les possibilités intéressantes de travail communautaire. Les élèves ont fait des recherches approfondies sur les quartiers de la ville et les enseignants ont été formés à bien connaître l'expérience communautaire. Le succès du programme est démontré par le pourcentage élevé (57 %) de diplômés qui continuent leur formation au-delà de l'école secondaire.

Ronde avec des policiers pour les élèves du Grade neuf

Dowagiac Public Schools
206 Main St.
Dowagiac, Michigan 49047
États-Unis d'Amérique

Personne ressource : Larry Crandell, surintendant adjoint

Dans la petite ville de Dowagiac (Michigan), les élèves de neuvième année

participent à une ronde avec la police pendant quatre à six heures, dans le cadre d'un cours juridique qui dure tout le semestre. Le jour suivant la ronde, les élèves font un bref rapport de leur expérience et donnent leurs impressions. L'école, la police et les représentants de la ville ont collaboré à l'élaboration des procédures d'application et de dérogation.

Le scepticisme initial sur le programme a disparu lorsque les agents de police se sont rendu compte des avantages qu'ils pourraient tirer du fait que les élèves regardent la communauté du point de vue de la police. Le chef de la police a indiqué que les élèves, au lieu d'utiliser des renseignements sur la technologie policière qui leur auraient permis de passer outre aux règlements, ont fait preuve de plus d'obéissance.

Who Said Students Have Equal Rights?

Steve Talos

Issue: An examination of due process as it applies to school officials in arresting and searching students.

Rationale: *Who said students have equal rights?* will focus on the legal rights and status of students as compared to those granted to adults under the *Canadian Charter of Rights and Freedoms*. An examination of American and current Canadian judicial decisions will demonstrate how the courts have created a double standard in assessing and interpreting the right of due process as it specifically relates to the powers of arrest and search.

Goals:

- To illustrate how and why Canadian courts have made students into second class citizens in applying the *Canadian Charter of Rights and Freedoms*.
- To develop an understanding of substantive and procedural laws associated with the powers of arrest and search.
- To demonstrate a variety of approaches to instructing the issue of due process—for example, the 4-Mat Method, Case Study, and Jig-Saw.

Objectives:

- To analyse the meaning of such legal concepts as, due process, reasonable search and *in loco parentis*.
- To examine how the *Canadian Charter of Rights and Freedoms*, the *Criminal Code* of Canada, *Young Offenders Act* and *Education Act* apply to powers of arrest and search.
- To compare Canadian and American judicial thinking on the rights and authority of school officials.
- To evaluate the legal criteria for discriminating between the rights of adults and the rights of students.
- To expose participants to a variety of teaching strategies when dealing with the topics of arrest and search.

LEARNING DUE PROCESS USING THE JIGSAW STRATEGY

Purpose of the Jigsaw Strategy

The Jigsaw Strategy is built upon cooperative learning. Small group techniques are employed which enhance academic achievement and interpersonal skills. Teachers and students find these cooperative learning techniques enjoyable and practical.

Cooperative learning techniques share four common characteristics which distinguish them from other group work strategies.

Students operate in small heterogeneous groups. Groups are small to promote active interaction and verbal interchange among students. Groups include students who have different social and ethnic backgrounds, skill levels and genders. This heterogeneity mirrors the real world of encountering, accepting and appreciating differences.

Students operate in positive interdependence. Cooperative learning groups are based on positive interdependence among group members. To succeed, students need to be concerned about the performance of all group members. Positive interdependence can be achieved by:

- setting and working toward common goals,
- assigning individual task responsibility,
- sharing materials and/or information.

Students operate with high individual accountability. The purpose is to maximize the learning of each student. Individuals must clearly understand their responsibilities within the group.

Individual accountability can be achieved by:

- assigning a group grade to which each member contributes,
- assigning each member specific, important roles and/or tasks in the group,
- providing time for the group to assess how well members are working and how they might improve.

Students operate to develop interpersonal and small group skills. Cooperative learning requires that students use interpersonal and small group skills. Placing socially unskilled students in a learning group and telling them to cooperate will not be successful. Students can be taught to use the cooperative skills needed for collaboration.

CLARKE & WIDEMAN, THE JIGSAW STRATEGY

Applying the Jigsaw Strategy to Learning "Due Process".

Case Study: "Slurp"

The class is studying the issue of due process as it pertains to the right of school officials to arrest and/or search students. Six articles relevant to some particular aspect of the case are used in the exercise.

Stage 1: Home group members are given the assignment, "Slurp". The teacher organizes the class into a number of home groups. The number of home groups may vary according to the size of the class. However, the number of students in each group should correspond to the number of articles collected. Each member of the home group will become an expert on one article in order to share the information with the other home group members later. Each home group member either selects or is assigned an article for analysis. An analysis sheet will be supplied with each article to serve as a guideline for extracting the key points useful for the home group discussion.

Materials:

- *Education Act* (Ont.) s.236 & s.245
- *Canadian Charter of Rights and Freedoms*, s. 8,9,10.
- *Young Offenders Act*, s.56(2) & (5).

- *Regina v. J.M.G.* [56 O.R. (2d) 705 (1986)]
- *New Jersey v. T.L.O.* [105 S.Ct. 733 (1987)]
- *Criminal Code of Canada*[1] s.29(2), s.449: and the *Narcotic Control Act*
- (optional) Observer to record group interaction.

Stage 2: Expert groups meet and analyse the article. Using the analysis sheet supplied with the article, the expert groups collaborate to clarify and summarize the main ideas outlined in order to prepare notes. Group members discuss the information.

Stage 3: Home groups meet. Members take turns presenting. Each member in the home group presents the information from his/her article. The home groups will answer the questions on the "Slurp Case" collectively, applying the information extracted from the articles and shared by other members of the group. Discussion is encouraged within the group.

Stage 4: Debriefing and evaluation. The teacher will have each group present its findings on the case and the issues raised. At the end of all presentation, each group will be provided with an opportunity to question and challenge the ideas presented by the home groups. The teacher should be a facilitator, guiding and directing discussion. Therefore, the teacher in his/her role should avoid offering declaratory statements or judgments.

Evaluation of what has been learned through cooperative learning can be accomplished in a number of different ways:

- The teacher can assign a grade to each home based upon the ideas and arguments presented.
- Each home group can write a report incorporating the knowledge learned from the articles and information shared during the home group discussion.
- Each student can write a paper based upon one of the issues raised during the debriefing session.
- A test or quiz can be given assigning a hypothetical case situation in which students can apply the information learned from the "Slurp Case".

SLURP'S CASE

Kevin Slurp, a 17-year-old grade 11 student at Spirit Valley Secondary School, always looked forward to the annual basketball dance. He liked having a good time. The problem was that he usually found his fun in a bottle. All his friends knew that Kevin drank a lot. Even the principal, Mr. Stern, was aware of the problem.

Mr. Crunch (nick-named "Captain" by the students) was an assistant vice-principal at Spirit Valley. Mr. Crunch just knew that his imposing 6 foot 4 inch and 240 pound frame would ensure that he got saddled with being the head chaperone at the dance, especially since things had been known to get rowdy at this event. Sure enough, one day Mr. Stern called Mr. Crunch into his office and informed him that he would be on duty the night of the dance. Mr. Stern told him to specifically "keep a close eye on Slurp" and not to "tolerate any tomfoolery from him." "If you catch him with booze, out he goes!" ordered Mr. Stern.

1 **Editor's note:** References in the text are to the *Revised Statutes of Canada, 1970*, which were in effect at the time this paper was delivered. Since the *Revised Statutes of Canada, 1985* are now in effect, where section numbers have changed the new section number will be noted in a footnote. Section 449 of the *Criminal Code*, in its 1970 version, is now section 494.

The night of the dance, most of the students began to arrive at about 7 p.m. Mr. Crunch kept his eye on the students as they entered. When Kevin arrived, Mr. Crunch walked slowly over to him, close enough to be able to smell whether Kevin had been drinking. Smelling no odour of alcohol, the teacher watched as Kevin slipped into the crowd. By about 10 p.m. the dance was at its usual fever pitch. As expected, Kevin was at the centre of the action; he and a couple of his buddies were entertaining themselves by having alligator races, which involved crawling along the length of the dance floor in and out of the dancers' legs.

Mr. Crunch noticed that Kevin and his pals had been slipping out of the gym from time to time. He figured he had better investigate. He got Mr. Beaker, the chemistry teacher, who was also on duty that evening, to accompany him. They discovered Kevin and two others in the washroom. There was a strong scent of alcohol in the air. Mr. Crunch ordered the boys into a nearby classroom, where he told Mr. Beaker to keep an eye on them while he checked something out. Mr. Crunch proceeded to Kevin's locker and, using the combination he had gotten from the office earlier in the day, he opened Kevin's locker. He wasn't much surprised when he found a brown bag labelled, "IF YOU DRINK, DON'T DRIVE." Inside the bag was a half bottle of rye. He was more surprised to find a small plastic bag containing what looked like marijuana.

He rushed back to the classroom. He told Kevin to stand up and reached into the wide leg pockets on Kevin's Kettle Creek canvas pants, where he found an almost empty mickey of Kahlua and what appeared to be hand rolled marijuana cigarette. Mr. Crunch then held up the plastic bag and said, "This yours too? Or does it belong to one of you two?" Getting no response, he exclaimed, "Look, we can sort this out now, or I can simply call the cops and let them deal with the matter. What'll it be?" At this point, Kevin nervously blurted out, "Okay. So it's mine. What's it to ya?"

Mr. Crunch confiscated the booze and drugs and locked them in his desk drawer for safe keeping. He expelled the three boys from the dance and ordered them to report to the principal's office first thing Monday morning.

When Kevin and the others arrived at the office on Monday they were met by Mr. Crunch, Mr. Stern and Officer Crockett of the R.C.M.P.

THE HEAD AND SELLER CASE

At 12:45 p.m. on June 9, 1988, Wally Cleaver, a physical education teacher at Inner City Collegiate was walking down the corridor of the school when he thought he recognized the acrid odour of marijuana wafting out of room 203, the chemistry lab. He decided to investigate and turned to enter the door to room 203. Just at that moment, he was almost barreled over by Jimmy Seller and John Head who were hurrying out of the room. Cleaver ordered the boys to halt and asked them what they were doing in the room. "Nothin'," said Head. "Just messing around," offered Seller. When the boys began to amble down the hall, Cleaver ordered them to return to room 203. "Why, man?" sneered Head. "We haven't done nothin' wrong." Cleaver grabbed Head and shoved him toward the open door of room 203. A struggle ensued between Cleaver and Head, and the two fell wrestling to the floor, with the teacher, who was about 30 pounds heavier, ending up on top. Seller, who, it turned out, was Head's older stepbrother, grabbed Cleaver around the neck and attempted to pry the teacher from the other student. Mixed among the obscentities that Head was directing at Cleaver was the claim that he was being choked and the suggestion that, "If you let me up, I'll tell you about the dope."

Just at that point, Mr. Bismark, the principal, arrived on the scene. He was a mountain of a man, standing 6 feet 6 in-

ches and weighing 260 pounds. He soon broke up the scuffle and ordered everyone into room 203. Over the students' protests, he grabbed them by the scruff of their necks and shoved them into the room. He ordered them to "sit down, shut-up and don't move 'til you're told to!" He and Cleaver moved to the front of the room, where they huddled to discuss what had happened. After about ten minutes, Bismark and Cleaver returned to the boys. "All right, come clean!" ordered Bismark. "Or do you want to tell your story to the police?" Over Seller's protests, Head blurted out, "What's a half a joint, man?" Head finally took his step-brother's cue and clammed up.

Getting no further response from either student, Bismark told them to empty their pockets. Neither boy moved to comply so Bismark searched Head's pockets while Cleaver followed suit with Seller. Finding nothing, the two teachers again adjourned to a corner of the room to discuss what to do next. They conferred as Head reassured them, "My old man's lawyer's gonna sue your ass off!"

How would you respond to these questions?

- If you were Bismark, what would you do next?
- What are the legal issues raised by this case?
- What possible legal action could arise out of these facts?
- What possible defences could be raised?
- Speculate about the outcome of any legal action by referring to statutory and case authority.
- Compare your answers to those contained in the Discussion Paper - The Head and Seller Case. (Note: The *Education Act* refers to Ontario law. It may be dissimilar to other comparable provincial legislation.)

THE HEAD AND SELLER CASE: DISCUSSION PAPER

Preface

Are students entitled to the same legal rights and protections under the *Canadian Charter of Rights and Freedoms* as those granted to adults and young persons outside the school environment? Present judicial thinking suggests they are not. In the hypothetical case of Head and Seller, I will examine some of the potential legal issues and actions school officials may confront in arresting and searching a student. Current Canadian and American case law, although not complete in this area, will provide some insights into the problems associated with fully extending the right of due process to students.

What are the legal issues raised in this case?

The issues in this case may be grouped under three major classifications:

- **Constitutional**: Legal issues requiring additional judicial interpretation and clarification in applying the *Canadian Charter of Rights and Freedoms* to school boards and officials, and where these Charter protections may apply to students in cases of arrest, search and seizure.
- **Criminal**: Legal issues involving the adherence of school officials to substantive and procedural law set out in the *Criminal Code* with respect to arrest, search and seizure, and the *Young Offenders Act* with respect to the admissibility of statements.
- **Civil**: Legal issues involving the potential for lawsuits where the substantive and procedural criminal law were inappropriately executed, as, for example, in cases of false arrest, imprisonment or assault.

WHAT ARE THE CONSTITUTIONAL ISSUES INVOLVED?

Are Boards of Education and school officials private or public individuals for the purpose of applying the *Canadian Charter of Rights and Freedoms*?

This is a fundamental issue that needs to be addressed. If school officials are deemed not to be an instrument or arm of government as identified in s.32(2) of the Charter, all other issues associated with affording students legal protections under the Charter umbrella become moot points.

Given the newness of Canada's Charter, few case precedents exist that clearly spell out the constitutional rights of students or what legal limitations are imposed upon the authority and activities of school officials. Therefore, with little in the way of authoritative judicial directives to go by, any answer to this issue must remain speculative at this juncture.

The majority of legal thought suggests that school officials are "public" agents and are therefore subject to the Charter. In the case of *Regina v. J.M.G.* [56 O.R. (2d) 705 (1986)] the court, when confronted with the issue of deciding if the affairs of school boards and their agents violated s.8 and s.10(b) of the Charter, hedged the question. However, if one may draw a conclusion from judicial inference, it would appear that school boards are "public" or "government" agents, and consequently subject to the jurisdiction of the Charter provisions. In his remarks, Judge Grange was prepared to go as far as to assume school boards and officials were subject to the Charter, and concluded that there had been " ... no breach of the Charter either under s.8 or s.10(b)."

American judicial thinking is more definite on this matter. In *New Jersey v. T.L.O.* [105 S.Ct. 733 (1987)] the American Supreme Court examined whether or not the Fourth Amendment regarding searches applied to school officials. The majority decision delivered by Justice Daniel O'Hearn held that the Fourth Amendment applies to searches conducted by public school officials because they are deemed to be state actors under the Fourth Amendment. The Court also rejected New Jersey's argument that the Fourth Amendment applies only to law enforcement officers, noting that the amendment had long been applied to the activities of both civil and criminal authorities because, "It would be anomalous to say that the individual and private property are fully protected by the Fourth Amendment only when the individual is suspected of criminal behavior."

For the purpose of this paper, I will assume that school boards and their agents are public, and therefore are subject to strictures of the *Canadian Charter of Rights and Freedoms*.

Are students afforded constitutional protections and guarantees under the *Canadian Charter of Rights and Freedoms* as other citizens in our society are?

Existing statute law would appear to give some credence to the argument that constitutional protections should be extended to young persons. According to the *Young Offender's Act* [S.C. 1980-81-82, s.3(e)][2] young persons have rights and freedoms in their own right, including those stated in the *Canadian Charter of Rights and Freedoms* or in the *Canadian Bill of Rights*, and young persons have special guarantees of their rights and freedoms. The Y.O.A. does not contain an exclusory clause designed to abrogate the rights of

2 R.S.C. 1985, c. Y-1, s.3(e).

young people while in the school environment. It would, I suggest, be contrary to spirit of both the Charter and Y.O.A. to deprive young persons of rights and freedoms afforded to other young persons or adults who do not find themselves 'captive' in a school setting.

The notion that students do not shed their constitutional rights to freedom of speech or expression at the school gate was stated in *Tinker v. Des Moines Independant Community School District* [(1969) 393 U.S. 503]. The Court argued that students in school are persons, and therefore deserve full protection under the Constitution. This decision found additional meaning in the case of *Goss v. Lopez* [(1975) 419 U.S. 565)], which held that students possess procedural rights when facing school disciplinary measures.

What constitutional protections may Jimmy Seller and John Head have under the Charter?

In assuming the Charter applies to school officials, our case study raises a number of other more specific legal issues.

- Were the students placed under proper arrest? [s.10(a)]
- Did they have the right to retain and instruct counsel without delay? [s.10(b)]
- Were the students arbitrarily detained or imprisoned? [s.9]
- Were the students deprived of due process, that is to say denied liberty and security of the person, in accordance with the principles of fundamental justice? [s.7]

An examination of some of these legal issues will be dealt with more precisely in my examination of the possible legal action that might arise out of the facts of the case.

Are students afforded the "same" constitutional protections and guarantees under the *Canadian Charter of Rights and Freedoms* as other citizens in our society?

This legal issue is rich in judicial inconsistencies. In both Canada and the United States it appears that the courts have fashioned a shortened measuring stick in applying certain constitutional protections to the educational arena. In particular this holds true to the "reasonableness standard" applied to cases involving arrest and search.

According to the Charter s.8, "Everyone has the right to be secure against unreasonable search or seizure." In dealing with search situations the court must determine under what circumstances a search is considered unreasonable. The same problem applies to cases involving the search of school lockers and, as in our case study, the search of students. In an effort to balance society's interest in "maintaining order and discipline" [*Education Act*, R.S.O. 1980, c.129] in the school and the needs of society to protect students, particularly in the light of recurring drug and alcohol problems, it would appear that Canadian courts have come on side with American judicial thought whereby the probable cause standard shall be reduced to one of reasonable suspicion [*State v. Baccino* S.C.D. 1971, 282; *People v. Jackson*, 65 Misc. 2d 909]. This reduced standard, in effect, invests school officials with greater discretion in applying the law and abiding by the procedural constraints established under the Charter.

In the T.L.O. case the court adopted a reasonableness standard. The court justified its choice of a reasonable suspicion standard by arguing that lay persons, namely school officials, would not be able to make accurate probable cause determinations [N.J. v. T.L.O., (1987) 469 U.S. 343].

The J.M.G. case closely approximates establishing the reasonable suspicion standard when judge Grange remarks, "the search here was reasonably related to the desirable objective of maintaining proper

order and discipline," and further argues that a school authority must have some discretion, "until he knows the nature and the extent of the offence."

A departure from probable cause and substitution of reasonable suspicion would, in my impression, be contrary to the protections envisioned under the Charter. The reasoning underpinning this reduced standard of reasonableness is, I suggest, substantially flawed. First, probable cause is at least as easy to apply as reasonable suspicion based upon a common sense approach. In contrast, the reasonable suspicion standard leaves great potential for abuse and would create incredible difficulties in court in attempting to articulate the distinction. Second, it creates a double standard: one which applies to students, the other which applies to all other persons who are not students. In essence a category of second class rights is being created.

Does the *in loco parentis* doctrine exclude school officials from the dictates of the Charter sections?

Embodied in both common law and the statute law is the notion that teachers and students share a special relationship, a relationship founded upon and characterized as *in loco parentis* ("in the place of a parent") with respect to students. Two major theories about how teachers acquire this authority have evolved. One is that parents delegate their authority when they send their children to school [*Mercer v. State* 450 S.W 2d 715, (1970)]. The other is that disciplinary authority arises from the need to maintain order and to act for the welfare of the student (McKay, 1984, p. 85). Traditionally this theory has been used by school boards to legitimize the use of corporal punishment, to serve as a defence in criminal action where school officials have applied force for the purpose of discipline, and as a standard of care in civil lawsuits, especially in determining cases of negligent educational practices.

The *in loco parentis* doctrine has now become significant in another context: the Charter. If it can be successfully argued that school officials stand in the place of parents and have been invested with the same rights, duties and responsibilities as parents, teachers may then be construed as acting in their capacity as private individuals, in just the same manner as parents. This would nullify the application of the Charter, since it would not trigger the Charter sections. Students would therefore not be accorded conventional Charter protections because the courts would whittle out an exception based on the supposed special characteristics of the school environment.

In analysing this issue many of the same arguments as stated in the last issue can be persuasively put forth. It is based upon the premise that school officials who act *in loco parentis* must have broader search powers than do other government officers. School officials must have greater freedom in order to ensure that safety and welfare of the learning environment are protected and to maintain control and discipline within the educational forum.

The T.L.O. case appears to have struck a damaging blow to *in loco parentis* as an absolute defence to arbitrary search and seizure, although the blow was less than fatal. What the Court appears to have enunciated is a modified version of it, a version that on the one hand gives school officials some latitude to exercise their authority without undue encumbrance by the strictures of the Fourth Amendment, but at the same time granting students some quasi-constitutional protection. In applying the reasonable suspicion standard earlier discussed, the court set down a two-pronged test of threshold justification and breadth of search.

The decision in the J.M.G. case suggests that the Canadian court may have kept the water and thrown out the baby.

Without blatantly discarding the *in loco parentis* doctrine, and by side-stepping the constitutional issues, the court adopted a similar test to determine the legality of search and seizure in schools. One must first determine to what extent "the search of the accused [...] was justified at its inception and dictated by the circumstance," and second, to what degree was the search "excessively intrusive."

Judge Grange may have steered a wise course in not dismissing the *in loco parentis* doctrine. Such a decision, from a practical perspective, might have substantially hampered the right of school officials to efficiently exercise control and discipline and might have jeopardized the public interest in establishing a safe and effective school environment. This is one of those situations where it may be practically astute under s.1 of the Charter to set "justifiable limits" upon certain rights and freedoms.

What are the Criminal Issues Involved?

The situation in our case study involves a criminal matter, that is to say, the use of an illegal substance (marijuana) as proscribed in the *Narcotic Control Act*, R.S.C. 1970.[3] In certain types of criminal matters (*Criminal Code*. s.449)[4] a citizen may make an arrest without a warrant in the same manner as a police officer. Teachers and principals have no special power to arrest beyond those of an ordinary citizen. Based upon the facts of the case study, Mr. Cleaver would not have the lawful authority to arrest the students for mere "possession" of marijuana since it is not an indictable offence.[5] If, on the other hand, the students were trafficking, there would be a power to arrest because Mr. Cleaver would have actually witnessed an indictable offence. However this is not the case here. The right of a teacher to arrest a student raises some interested and fundamentally important legal issues.

- Must the procedures for making an arrest set out in s.29(2) of the *Criminal Code* be stringently followed by school authorities?
- Upon what grounds can an arrest be made? When would the teacher be civilly liable for false arrest?
- Does a student need to be under arrest before he/she can be lawfully searched?
- How much force can be used to effect an arrest according to s.26 of the *Criminal Code*?
- When are statements by a student to a principal or teacher considered voluntary and thus admissible against the student?
- Under what circumstances does a principal or teacher illegally detain or falsely imprison a student?

The answer to most of these questions is contingent upon ascertaining whether or not the Charter applies to schools and school officials and upon determining the breadth of interpretation of the *Education Act* s.245, 236 ("maintaining proper order and discipline") in delimiting the rights and freedoms of students.

3 R.S.C. 1985, c. N-1.

4 S. 494 in R.S.C. 1985.

5 **Editor's note:** The author may be in error here. Possession of marijuana is a hybrid offence: it may be treated as a summary offence or as an indictable offence, depending on how the Crown chooses to proceed with the case. The *Interpretation Act*, s.27(1) states that, "Where an enactment creates an offence, (*a*) the offence shall be deemed to be an indictable offence if the enactment provides that the offender may be prosecuted for the offence by indictment; . . . ."

What civil issues are involved?

Most of the civil issues involved in this case are a spin-off from the issues emerging from the criminal and constitutional matters examined earlier in this paper. These issues may dictate whether a student has the legal right to initiate a cause of action against one of the members of the educational family. What distinction exists between the *in loco parentis* right to use force for the purpose of correction, and when is it deemed to be assault and battery? At what stage does a search become illegal?

These issues will be more fully dealt with in my examination of the possible legal actions that could arise out of the case study.

What possible legal action could arise out of these facts?

There are a number of legal actions, both civil and criminal, that could potentially arise from this case study. These are as follows:

- Head, student, may be charged criminally under the *Young Offenders Act* with simple possession of marijuana under the *Narcotic Control Act*, s.3.
- Mr. Cleaver, teacher, may be charged both criminally and civilly with assault.
- Mr. Bismark, principal, and Mr. Cleaver, teacher, may be sued for undertaking an illegal search.
- Mr. Cleaver could may be sued for false arrest and imprisonment.

I will examine the prospects for the success of each these actions taking into consideration both the statutory and case authority available.

Head may be charged with possession of an illegal drug.

Based upon the facts of our case, reasonable cause exists to believe Head and Seller had been smoking marijuana. Mr. Cleaver (with the nose of a drug sniffing dog) had smelled the odour of marijuana coming from where the boys had been. Both boys acted in a highly suspicious manner when confronted by Mr. Cleaver as to what they were doing, and Head admitted to using "dope" to both Mr. Cleaver and later to Mr. Bismark, the principal. However, the question remains to be answered: Would the facts and circumstances described be sufficient to convict Head? I think not. Assuming Head is under the age of 18 years, he would be subject to the *Young Offender's Act*. Head's lawyer would likely raise the defence that Head had not been afforded the protections of the Charter as stipulated within the Y.O.A. s.3, including such protections as the right to counsel and the right to be warned about making self-incriminating statements. Similarly, the admissions made by Head with respect to his use of "dope" would likely be ruled as inadmissible in accordance with the Y.O.A. s.56(1) & s.56(2). The statements are unlikely to be classified as those mentioned under s.56 (3) of the Y.O.A., in which oral statements made spontaneously to a person in position of authority are considered admissible. Head was being choked by Mr. Cleaver when he blurted out that he would tell him about the dope if he let him up, and Mr. Bismark's threat to call the "cops" unless the boys "came clean" prompted Head to blurt out, "What's half a joint?" Thus the actions of the teacher and principal would probably be sufficient to constitute forms of physical or mental duress under s.56(5) of the Y.O.A.

This case distinguishes itself factually in a very important way from the J.M.G. case. No marijuana was found or discovered on the person of either Seller or Head at the time of the search. This would substantially weaken any case the Crown might have to present. With nothing more to rely upon beyond Mr. Cleaver's sense of smell and his testimony that he thought he recognized the acrid odour of

marijuana, and with the frail chance of Head's confessions being ruled admissible, I venture that the Crown would not be able to prove beyond a reasonable doubt the guilt of the youthful offenders. **NOT GUILTY.**

Note: I purposely omitted Seller because I don't believe there is sufficient factual evidence to lay a charge against him.

Mr. Cleaver may be charged for assaulting Head under the *Criminal Code* s.244(1)[6] and subject to civil action for assault and battery.

The facts of the case that would support this charge would be that Mr. Cleaver had "grabbed" and "pushed" Head which precipitated an altercation between Head and Cleaver.

Mr. Cleaver's prime line of defence would be built upon the *Education Act* and the *Criminal Code*, s.43. According to the *Education Act*, s.235 and s.236, school officials have a statutory duty to "maintain proper order and discipline." By virtue of the common law doctrine of *in loco parentis*, school officials may use force for the purpose of correction so long as it is reasonable under the circumstances. In other words, it must not be excessive [*King v. Gaul* 1904, 8 C.C.C. 178]. The right of a teacher to chastise a pupil is to be regarded as a delegation of parental authority [*R. v. Robinson* 1899, 7 C.C.C. 178].

Also under statute law, the *Criminal Code* s.43, the exercise of disciplinary powers by school teachers may be regarded as a delegation of parental authority [*R. v. Corkum*, 67 C.C.C. 114]. What would, under the law, generally be an assault, is permitted in the discipline of children by a school teacher provided that the child merits punishment and the punishment is reasonable and appropriate [*Campeau v. The King* (1951) 103 C.C.C. 355]. Whether the force applied in administering punishment was reasonable or excessive is a question of fact, to be determined in light of the circumstances of each case [*R. v. Robinson* (1899) 7 C.C.C. 52].

In our case situation, the circumstances would suggest that Mr. Cleaver was acting responsibly within his statutory obligation of maintaining proper order and discipline. No physical evidence exists to suggest that he employed an excessive or an inordinate amount of force for the purpose of restraining Head, who was openly defiant [*R. v. Dimmell*, 55 C.C.C. (2d) 239 (1980)]. Mr. Cleaver acted in "good faith" [*R. v. Haberstock* 1 C.C.C. (2d) 433 (1970)] when he stopped the boys in the hall to question them about their activities. They responded in a defiant and hostile fashion. In refusing to comply with Mr. Cleaver's request to return to room 203, the boys challenged Mr. Cleaver's authority. Consequently their contempt for his authority provoked Mr. Cleaver to shove Head. The fact that Mr. Cleaver shoved Head does not in itself constitute an assault, for it was not done for the purpose of intentionally assaulting Head, but rather for the purpose of correction. The suspicious manner in which the two boys behaved and the fact Mr. Cleaver detected the aroma of marijuana drifting from the direction the boys had come would, in my opinion, justify Mr. Cleaver's actions in attempting to further detain the boys for additional questioning.

It should also be borne in mind that the initial application of force was provoked by the fact the boys resisted Mr. Cleaver's verbal orders to return to room 203. As to how the fight started, the facts are not clear. If Head attacked Mr. Cleaver, Mr.

6 R.S.C. 1985, c. C-46, s.265.

Cleaver may have responded out of self defence according to s.35 or s.37 of the *Criminal Code*. **NOT GUILTY.**

Note: Mr. Cleaver could have Seller charged with assault, but it's not in his forgiving and mellow nature.

The same legal requirements and defences would apply in civil proceedings. However, the burden of proof is reduced from one of proof beyond a reasonable doubt (required in a criminal case) to one of proof according to the preponderance of probabilities.

Mr. Bismark and Mr. Cleaver may be sued for an illegal search of Head and Seller.

As mentioned previously, the right to search a person without a warrant is often combined with the right of arrest. This is generally undertaken to search for a weapon or evidence linked to a crime. A search without lawful arrest would likely be considered as unreasonable.

Seller and Head, I believe, could justifiably argue that they had not been placed under formal arrest by either Mr. Cleaver or Mr. Bismark at the time of the search. It would likely be argued on their behalf that their basic rights protected under s.8 of the Charter prohibiting unreasonable search had been violated.

Mr. Bismark and Mr. Cleaver, in their defence, would argue that the *in loco parentis* doctrine delegates to them the authority to stand in the place of a parent for the purpose of discipline and protection [*People v. Jackson* (1971) 319 NYS 2d 376 (CA)], and the right to perform a search springs from their educational obligation to maintain discipline and order in the school [*Education Act*, R.S.O.1980, c.129; *State v. Baccino*, (1971) 282 A.2d 869 (Del.SC); *R. v. J.M.G.* (1986), 56 O.R. (2d) 705 (C.A.)]. Applying the twofold test set down in the J.M.G. case as to when a search by school officials might be reasonable: (a) was it justified at its inception and dictated by the circumstance, and (b) was the search excessively intrusive? One might conclude with some degree of certainty that the search satisfied those criteria. I would therefore speculate that the cause of action against Mr. Bismark and Mr. Cleaver (or the Inner City Board, since it is vicariously liable for the actions of its agents) would ultimately fail.

Mr. Cleaver may be sued for false arrest and imprisonment of Seller and Head.

As we already learned, Mr. Cleaver failed to adhere to the formal procedures in making an arrest, and he could not. Based upon the nature of the crime he was not empowered to make a citizen's arrest.[7] In his defence, it would be argued that s.25(1) of the *Criminal Code* establishes protection from civil lawsuit on the basis that he acted on reasonable and probable grounds, even though he may have actually exceeded his authority [*Lebrun v. High-Low Foods Ltd. et. al.* (1968) 69 DLR (2d) 433 (BCSC)]. Once again the *in loco parentis* doctrine, as articulated in statute and common law, and the right of the teacher to maintain proper order and discipline in the school (*Education Act* R.S.O. 1980, c.129) would be employed in Mr. Sellers' defence.

If I were Bismark, what would I do next?

Someone once wisely remarked, "The best defence is a good offence." I believe this approach should be taken in this situation. I would therefore suspend Head from school for a period of three days and Seller for one day. This is within my discretion-

7 See previous editor's note, page 151, above.

ary power without notifying the Board (*Education Act* s.22).

I would suspend them both because the boys had acted defiantly and disobediently (Regulation 262, s.23) in resisting the authority of Mr. Cleaver when he requested to speak to them after observing them hurrying from Room 203. Mr. Cleaver had acted quite appropriately in demanding that the boys stop so that he could question them. He smelled burning marijuana, and the boys appeared to be up to something at the time.

Because of the boys' contemptuous conduct, the fight which broke out and the flurry of obscenities directed at Mr. Cleaver, there is substantial justification for suspension. Also, it was self-evident, based upon spontaneous remarks by Head, that the boys had probably indulged in the use of marijuana.

Mr. Cleaver has an obligation and duty under the *Education Act* to maintain proper order and discipline and to protect the school environment from contraband. Seller and Head have reciprocal obligation to "exercise self-discipline" and "accept such discipline as would be exercised by a kind, firm and judicious parent" (*Education Act* Reg. 262, R.R.O. 1980). Seller and Head failed to do their duty promptly.

Head was the more serious offender. He engaged in the fight and demonstrated the most resistance to Mr. Cleaver. The serious nature of his conduct would merit an extended 'legal holiday'.

Prior to suspension I would personally notify their parents. They would be informed of the reasons why their children were being placed under suspension. The parents would then be given notice and the reasons in writing (*Education Act*, s.22).

The police would not be called. The principal has an obligation standing in the place of a parent to protect the interests of students. This is where the *in loco parentis* doctrine runs into difficulty. The teacher may have significantly different interests in a search than a parent. Quite often the *in loco parentis* doctrine lacks the genuine parental protective concern for the student who is threatened with school authority. The use of force must also be tempered by understanding and love based on a close personal relationship as demonstrated between a parent and child.

Les Élèves ont-ils droit à l'égalité?

Steve Talos

Sujet : Examen de la procédure équitable que doivent suivre les responsables des écoles lors de l'arrestation et de la fouille des élèves.

Contexte : L'atelier portera sur les droits et la situation des élèves sur le plan juridique comparés à ceux des adultes en vertu de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Un examen de la jurisprudence américaine et canadienne actuelle permettra de démontrer que les tribunaux évaluent et interprètent de manière différente le droit à une procédure équitable d'arrestation ou de fouille selon qu'il s'agit d'un élève ou d'une autre personne.

Objectifs :

- Décrire comment et pourquoi les tribunaux canadiens ont fait des élèves des citoyens de seconde classe par leur interprétation de la Charte des droits et libertés.
- Comprendre le droit positif et la procédure qui s'appliquent à l'arrestation et à la fouille.
- Expliquer diverses méthodes d'enseignement de la procédure équitable, par exemple la méthode « 4-Mat », l'étude de cas et la méthode du casse-tête.

Buts :

- Analyser la signification des notions juridiques de procédure équitable et de fouille raisonnable et la doctrine *in loco parentis*.
- Étudier la question de l'arrestation et de la fouille telle qu'abordée dans la *Charte canadienne des droits et libertés*, le *Code criminel du Canada*, la *Loi sur les jeunes contrevenants* et la *Loi sur l'éducation*.
- Comparer la pensée juridique canadienne et américaine sur les droits et l'autorité des responsables des écoles.
- Évaluer les critères juridiques de la distinction entre les droits des adultes et les droits des élèves.
- Recourir à une variété de stratégies d'enseignement des questions se rapportant à l'arrestation et à la fouille.

LA NOTION DE PROCÉDURE ÉQUITABLE ET LA STRATÉGIE DU CASSE-TÊTE

Objet de la stratégie du casse-tête

La stratégie du casse-tête est fondée sur l'apprentissage coopératif. Les techniques d'enseignement en petits groupes qui sont employées permettent d'améliorer l'apprentissage et les aptitudes interpersonnelles. Les enseignants et les élèves considèrent ces techniques intéressantes et pratiques ; elles partagent quatre caractéristiques qui les distinguent d'autres stratégies de travail en groupes.

Les élèves font partie de petits groupes hétérogènes. Les groupes sont petits de manière à permettre une interaction active et des échanges verbaux entre les élèves. Ils comprennent des élèves d'origine sociale et ethnique, d'aptitudes et de sexe différents. Cette hétérogénéité reflète le monde réel, où chacun doit accepter et reconnaître les différences des autres.

Les élèves travaillent en situation d'interdépendance positive. Les groupes d'apprentissage coopératif sont fondés sur une interdépendance positive entre les membres. Pour réussir, les élèves doivent se préoccuper du rendement de tous les membres. L'interdépendance positive peut être atteinte par les moyens suivants :

- établissement et poursuite de buts communs,
- affectation de différentes tâches à chaque membre du groupe,
- partage de la documentation ou de l'information.

Chaque étudiant est responsable de son travail. L'objectif de la méthode du casse-tête est d'offrir à chaque élève une possibilité d'apprentissage optimale. Chaque membre doit bien comprendre ses responsabilités à l'intérieur du groupe.

Cette responsabilité individuelle peut être atteinte par les moyens suivants :

- attribution d'une note au groupe en tenant compte du travail de chaque membre,
- affectation de rôles ou de tâches précis et importants à chaque membre du groupe,
- évaluation par le groupe du travail de ses membres et des moyens de l'améliorer.

Les élèves cherchent à développer leurs aptitudes relatives aux relations interpersonnelles et au travail en petits groupes. L'apprentissage coopératif exige que les élèves utilisent leurs aptitudes en matière de relations interpersonnelles et de travail en petits groupes. Le fait d'intégrer des élèves qui n'ont pas de compétences sociales dans un groupe d'apprentissage et de leur demander d'être coopératifs ne donnera pas de bons résultats. Il est possible d'apprendre aux étudiants les aptitudes de coopération nécessaires.

CLARKE & WIDEMAN : LA STRATÉGIE DU CASSE-TÊTE

Application de la stratégie du casse-tête à l'apprentissage de la notion de procédure équitable.

Étude de cas : L'affaire Bacchus

Les groupes étudient la question de la procédure équitable en ce qu'elle s'applique au droit des responsables des écoles d'arrêter et de fouiller les élèves. Six articles s'appliquant à différents aspects de cette affaire seront utilisés au cours de l'exercice.

Première étape : Les membres des groupes reçoivent l'exercice Bacchus. L'enseignant divise la classe en un certain nombre de groupes, qui varie selon l'importance de la classe. Cependant, le nombre d'élèves dans chaque groupe doit correspondre au nombre d'articles. Chaque membre du groupe jouera le rôle d'expert sur un article et partagera les renseignements qu'il aura recueillis plus tard avec les autres membres de son groupe. Chaque membre choisit ou se voit at-

tribuer un article pour fins d'analyse. Une fiche d'analyse accompagne chaque article et sert à extraire les éléments principaux qui seront utiles lors des discussions.

Documents:

- *Loi sur l'éducation* (Ontario), art. 236 et 245
- *Charte canadienne des droits et libertés*, art. 8, 9 et 10
- *Loi sur les jeunes contrevenants*, par. 56(2) et 56(5)
- *R. c. J.M.G.* (56 O.R.(2d) 705 (1986))
- *New Jersey v. T.L.O.* (105 S. Ct. 733 (1987))
- *Code criminel du Canada*, par. 29(2), art. 449[1] ; *Loi sur les stupéfiants*
- Un observateur prend note des discussions du groupe. (facultatif)

Deuxième étape : Les groupes d'experts se réunissent et analysent l'article. À l'aide de la fiche d'analyse fournie, les groupes d'experts éclaircissent et résument les idées principales dans le but de préparer des notes. Les membres des groupes discutent des renseignements recueillis.

Troisième étape : Assemblée des groupes. Les membres font un exposé à tour de rôle. Chaque membre du groupe présente l'information qu'il a tirée de son article. Les groupes répondront ensemble aux questions s'appliquant à l'affaire Bacchus en utilisant l'information extraite des articles et partagées par les autres membres du groupe. Les discussions sont encouragées à l'intérieur de chaque groupe.

Quatrième étape : Rapport et évaluation. L'enseignant demande à chaque groupe de présenter ses conclusions sur l'affaire et sur les questions soulevées. À la fin des exposés, chaque groupe pourra remettre en cause les idées présentées par les autres groupes. L'enseignant joue le rôle de modérateur, et dirige les discussions. Il doit donc éviter de porter des jugements ou de faire part de ses opinions.

Il est possible d'évaluer les résultats de l'apprentissage coopératif de plusieurs façons, notamment les suivantes :

- L'enseignant donne une note à chaque groupe en se fondant sur les idées et les arguments présentés.
- Chaque groupe rédige un rapport où figurent les connaissances acquises à partir des articles et des renseignements partagés au cours des discussions.
- Chaque élève rédige une dissertation sur l'une des questions soulevées au cours de la période du rapport.
- Une affaire hypothétique peut faire l'objet d'un test ou d'un jeu-questionnaire qui permettra aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris pendant l'étude de l'affaire Bacchus.

L'AFFAIRE BACCHUS

Jean Bacchus, élève de 17 ans fréquentant l'école secondaire Bénédictine en 11[e] année, attendait toujours avec im-

1 **Remarque de l'éditeur :** Toutes les références à la législation fédérale dans ce texte remontent aux *Statuts révisés du Canada, 1970*, qui étaient en vigueur à la date de la présentation de cette séance de travail à la conférence. Puisque les *Lois révisées du Canada, 1985* sont maintenant en vigueur, dans chaque cas où il y a eu un changement de la numérotation d'un article dans la nouvelle révision ce fait est signalé par un renvoi en bas de la page. L'article 449 de la révision de 1970 est devenu l'article 494 de la révision de 1985.

patience la danse annuelle organisée dans le cadre des compétitions de basket-ball. Il aimait bien s'amuser, et il aimait un peu trop la bouteille. Tous ses amis savaient qu'il buvait beaucoup ; même le directeur, M. Ledur.

M. Louis (surnommé « Jos » par les élèves) était sous-directeur adjoint de l'école Bénédictine. M. Louis savait bien que ses 6 pieds 4 et ses 240 lbs feraient de lui le surveillant principal de la danse, où l'on s'amusait parfois un peu trop fort. En effet, M. Ledur convoqua M. Louis à son bureau et l'informa qu'il serait de garde le soir de la danse. Il lui demanda de surveiller particulièrement Bacchus et de ne tolérer aucune bêtise de sa part. « Si vous le surprenez buvant de l'alcool, mettez-le à la porte! » ordonna M. Ledur.

Le soir de la danse, la plupart des élèves commencèrent à arriver vers 19 h. M. Louis surveillait les étudiants à l'entrée. Lorsque Jean arriva, M. Louis s'approcha lentement de lui, assez près pour vérifier s'il dégageait une odeur d'alcool. Ne détectant rien, il laissa Jean se mêler à la foule. Vers environ 22 h, la danse, comme d'habitude, battait son plein. Comme prévu, Jean était au centre de l'action ; avec quelques amis, il s'amusait en faisant des courses d'alligator, c'est-à-dire en rampant entre les jambes des danseurs sur le plancher.

M. Louis se rendit compte que Jean et ses amis sortaient de temps à autre du gymnase. Il décida donc de mener une petite enquête ; il demanda à M. Pipette, professeur de chimie également de garde ce soir-là, de l'accompagner. Ils découvrirent Jean et deux autres élèves aux cabinets, où il y avait une forte odeur d'alcool. M. Louis ordonna aux garçons de se rendre dans une salle adjacente et demanda à M. Pipette de les tenir à l'œil pendant quelques instants. Il se rendit à la case de Jean et l'ouvrit en utilisant la combinaison qu'il avait obtenue au bureau plus tôt dans la journée. Il ne fut pas très surpris de découvrir un sac de papier contenant une demi-bouteille de rye, mais il ne s'attendait pas à trouver un petit sac de plastique contenant apparemment de la marijuana.

Il retourna rapidement à la salle et dit à Jean de se lever, puis le fouilla et sortit des larges poches de son pantalon en toile Kettle Creek un flasque de Kahlua presque vide et un objet qui semblait être une cigarette de marijuana roulée à la main. Lui mettant devant les yeux le sac de plastique, M. Louis lui dit : « C'est à toi? Ou peut-être à l'un de vous deux? » Comme les garçons demeuraient muets, il haussa la voix : « Écoutez, ou bien on règle ça tout de suite ou bien j'appelle la police et je leur laisse s'occuper de vous. Alors? » « Ça va, c'est à moi. » fit Jean nerveusement. « Qu'est-ce que ça peut vous faire! »

M. Louis confisqua l'alcool et la drogue et les rangea dans le tiroir de son bureau qu'il verrouilla. Il expulsa ensuite les trois garçons de la danse et leur ordonna de se présenter au bureau du directeur lundi matin.

À leur arrivée, Jean et les deux autres furent accueillis par M. Louis, M. Ledur et l'agent Crockett de la GRC.

L'AFFAIRE BLANCHARD-LEBLANC

Le 9 juin 1988, à 12 h 45, Guy Lancette, professeur d'éducation physique au Collège central, marchait dans un corridor de l'école lorsqu'il crut reconnaître une odeur âcre de marijuana se dégageant de la pièce 203, où se trouve le laboratoire de chimie. Pour en avoir le cœur net, il revint sur ses pas et entra dans la pièce. A cet instant, il fut violemment bousculé par Jacques Leblanc et Paul Blanchard qui en sortaient précipitamment. M. Lancette ordonna aux élèves de s'arrêter et leur demanda ce qu'ils faisaient dans le laboratoire. « Rien », répondit Leblanc. « Des bêtises, je suppose », suggéra M. Lancette. Comme les garçons repartaient, M. Lancette leur ordonna de retourner à la pièce 203. « Pourquoi faire? » répondit

Blanchard d'un air méprisant. « Nous n'avons rien fait de mal. » M. Lancette l'empoigna et le traîna jusqu'à la porte de la pièce. Une bagarre éclata, et les deux hommes se retrouvèrent sur le plancher. M. Lancette, qui pesait 30 livres de plus que l'élève, finit par le maîtriser. Leblanc prit M. Lancette par le cou pour dégager Blanchard, qui était son demi-frère. Tout en criant des obscénités, Blanchard dit à M. Lancette qu'il l'étranglait, et qu'il lui dirait tout au sujet de la drogue s'il le lâchait.

A ce moment, le directeur, M. Bismark, entra en scène. Gigantesque, mesurant 6 pieds 6 pouces et pesant 260 livres, il eut tôt fait de mettre fin à la bagarre et fit entrer tout le monde dans la pièce 203. Il attrapa les deux élèves par la peau du cou et, malgré leurs protestations, les poussa dans la pièce ; il leur ordonna de s'asseoir, de se taire et de rester tranquilles. Il se rendit avec M. Lancette à l'autre extrémité de la pièce pour discuter de ce qui était arrivé. Après environ 10 minutes, ils retournèrent vers les élèves. « Allez, dites-moi tout, » ordonna M. Bismark. « Peut-être aimeriez-vous mieux tout raconter à la police? » Leblanc protesta, et Blanchard lança : « Pourquoi faire tant d'histoires pour un demi-joint? » Leblanc put finalement le convaincre de se taire.

Ne réussissant à obtenir aucun autre détail de la part des élèves, M. Bismark leur ordonna de vider leurs poches. Comme ni l'un ni l'autre ne s'exécuta, M. Bismark fouilla les poches de Blanchard pendant que M. Lancette s'occupait de Leblanc. N'ayant rien trouvé, les deux enseignants se rendirent à nouveau dans un coin de la pièce pour décider quoi faire ensuite. Pendant qu'ils discutaient, Blanchard leur rappela que l'avocat de son père ne manquerait pas de les traîner devant les tribunaux.

Répondez aux questions suivantes :

- Si vous étiez à la place de M. Bismark, que feriez-vous?
- Quelles sont les questions juridiques soulevées par cette affaire?
- Quelles procédures judiciaires pourraient être entreprises en considérant les faits?
- Que pourrait-on invoquer en guise de défense?
- Posez des hypothèses sur l'aboutissement des procédures judiciaires possibles en citant la loi et la jurisprudence.
- Comparez vos réponses à celles contenues dans le document de travail intitulé *L'affaire Blanchard-Leblanc*. (Remarque : *La Loi sur l'éducation* est une loi ontarienne. Elle peut différer d'autres lois provinciales comparables.)

LA CAUSE BLANCHARD-LEBLANC : DOCUMENT DE TRAVAIL

Préface

Les élèves jouissent-ils des mêmes droits et des mêmes protections garanties par la Charte des droits et libertés que les adultes et les jeunes ne fréquentant pas l'école? À l'heure actuelle, les spécialistes considèrent que ce n'est pas le cas. Dans l'affaire hypothétique de Blanchard et Leblanc, nous nous pencherons sur les questions juridiques et les conséquences judiciaires possibles de l'arrestation et de la fouille d'un élève par les responsables d'une école. La jurisprudence canadienne et américaine actuelle, bien qu'incomplète dans ce domaine, sera utile pour évaluer les problèmes associés à la protection complète du droit des élèves à une procédure équitable.

Quelles sont les questions juridiques soulevées par cette affaire?

Les questions soulevées par cette affaire peuvent être divisées en trois grandes catégories :

- **Les questions constitutionnelles :** Questions juridiques

nécessitant une interprétation et un éclaircissement supplémentaires concernant l'application de la *Charte canadienne des droits et libertés* aux conseils scolaires et aux responsables des écoles, et à l'application des protections fournies par la Charte aux élèves en cas d'arrestation, de fouille et de saisie.

- **Questions criminelles** : Questions juridiques touchant le respect par les responsables des écoles du droit positif et de la procédure établis dans le *Code criminel* en ce qui concerne l'arrestation, la fouille et la saisie, et des dispositions de la *Loi sur les jeunes contrevenants* concernant l'admissibilité des déclarations.
- **Questions d'ordre civil** : Questions juridiques concernant la possibilité de poursuites judiciaires dans le cas où le droit positif et la procédure en matière criminelle n'ont pas été respectés, comme par exemple en cas d'arrestation illégale, de séquestration et de voies de fait.

QUELLES SONT LES QUESTIONS CONSTITUTIONNELLES SOULEVÉES PAR CETTE AFFAIRE?

Les conseils scolaires et les responsables des écoles agissent-ils à titre de simples citoyens ou de représentants du gouvernement aux fins de l'application de la *Charte canadienne des droits et libertés*?

Il s'agit là d'une question essentielle sur laquelle il faut s'attarder. Si les responsables des écoles sont réputés ne pas constituer des représentants du gouvernement tel que déterminé au par. 32(2) de la Charte, toutes les autres questions associées à la protection juridique des élèves en vertu de la Charte constituent des points discutables.

Comme l'adoption de la Charte canadienne est récente, il existe peu de jurisprudence qui établisse clairement les droits constitutionnels des élèves, ou les limites imposées à l'autorité et aux activités des responsables des écoles. Par conséquent, comme on dispose de peu de points de repère fiables, on ne peut aborder cette question que de manière hypothétique.

La plupart des spécialistes suggèrent que les responsables des écoles constituent des représentants du gouvernement et sont donc sujets à la Charte. Dans l'affaire *R. c. J.M.C.* [56 O.R. (2d) 705 (1986)], le tribunal, qui a été appelé à décider si les activités des conseils scolaires et de leurs représentants violaient l'art. 8 et l'al. 10(b) de la Charte, a esquivé cette question. Cependant, si l'on peut se permettre de tirer une conclusion par inférence, il semble que les conseils scolaires constituent des représentants du gouvernement, et que les dispositions de la Charte s'appliquent donc à eux. Dans son exposé, le juge Grange allait jusqu'à supposer que les conseils scolaires et ses représentants étaient « sujets à la Charte », et a conclu qu'il n'y avait eu « aucune violation de la Charte en vertu de l'art. 8 ou de l'al. 10(b) ».

Aux États-Unis, cette question est mieux définie. Dans la cause *New Jersey v. T.L.O.* [105 S.Ct. 733, (1987)], la Cour suprême a jugé si le quatrième amendement portant sur les fouilles s'appliquait ou non aux responsables des écoles. Selon la décision de la majorité des juges, rendue par le juge Daniel O'Hearn, le quatrième amendement s'applique aux fouilles menées par des responsables d'écoles publiques, parce que ces derniers sont réputés représenter l'État en vertu du quatrième amendement. Le tribunal a également rejeté l'argument du New-Jersey, selon lequel le quatrième amendement s'appliquerait uniquement aux responsables de l'application de la loi, en notant

que cet amendement s'appliquait depuis longtemps aux activités des autorités civiles et criminelles, « ... parce qu'il serait anormal de dire que les personnes et les biens sont pleinement protégés par le quatrième amendement seulement lorsque les personnes en question sont soupçonnées d'un crime. »

Aux fins du présent exposé, nous supposerons que les conseils scolaires et leurs représentants représentent le gouvernement, et qu'ils sont donc soumis aux dispositions de la *Charte canadienne des droits et libertés*.

Les élèves jouissent-ils des mêmes protections et garanties constitutionnelles en vertu de la Charte des droits et libertés que les autres citoyens?

La législation actuelle semble appuyer l'argument selon lequel les protections constitutionnelles existantes devraient s'appliquer aux jeunes. En vertu de l'al. 3(e) de la *Loi sur les jeunes contrevenants* (S.C. 1980-81-82)[2], les jeunes ont des droits et des libertés, y compris ceux précisés dans la *Charte canadienne des droits et libertés* ou dans la *Déclaration canadienne des droits*, et ils jouissent de certaines garanties spéciales en la matière. La *Loi sur les jeunes contrevenants* ne contient pas de clause d'exclusion qui aurait pour effet d'annuler les droits des jeunes lorsqu'ils fréquentent l'école. Nous croyons que cela serait contraire à l'esprit de la Charte et de la *Loi sur les jeunes contrevenants* de priver les jeunes des droits et libertés qui sont accordés aux autres jeunes ou adultes qui ne fréquentent pas l'école.

La notion selon laquelle les élèves ne sont pas dépouillés de leurs droits constitutionnels ou de leur liberté de parole ou d'expression à l'entrée de l'école a été soulignée dans la cause *Tinker v. Des Moines Independant Community School District* [(1969), 393 U.S. 503]. Le tribunal a jugé que les élèves fréquentant l'école sont des personnes, et qu'ils jouissent d'une protection entière en vertu de la Constitution. Cette décision a été soutenue dans l'affaire *Goss v. Lopez* [(1975), 419 U.S. 565], selon laquelle les élèves jouissent de certains droits relatifs à la procédure lorsqu'ils font face à des mesures disciplinaires imposées par les écoles.

De quelle protection constitutionnelle peuvent jouir Jacques Leblanc et Paul Blanchard en vertu de la Charte?

Si l'on suppose que la Charte s'applique aux responsables des écoles, notre étude de cas pose un certain nombre d'autres questions juridiques précises.

- L'arrestation des élèves était-elle légale? [Al. 10(a)]
- Les élèves avaient-ils le droit de retenir les services d'un avocat et de le consulter sans délai? [Al. 10(b)]
- Des élèves ont-ils fait l'objet d'une détention ou d'une séquestration arbitraire? [Art. 9]
- Une procédure équitable, c'est-à-dire la liberté et la sécurité de la personne, a-t-elle été refusée aux élèves, contrairement aux principes de justice fondamentale? [Art. 7]

Un examen de certaines de ces questions juridiques sera effectué au cours de l'étude des procédures judiciaires pouvant être entreprises en considérant les faits.

2 L.R.C. 1985, c. Y-1, par. 3(e).

Les élèves jouissent-ils de la même protection et des mêmes garanties constitutionnelles offertes par la *Charte canadienne des droits et libertés* que les autres citoyens?

Cette question juridique est riche en incohérences. Au Canada et aux États-Unis, il semble que les tribunaux interprètent certaines protections constitutionnelles d'une manière différente lorsque qu'il s'agit du secteur de l'éducation, notamment pour démontrer le caractère raisonnable de l'arrestation et de la fouille.

En vertu de l'article 8 de la Charte, « Chacun a droit à la protection contre les fouilles, les perquisitions ou les saisies abusives. » Dans le cas d'une fouille, le tribunal doit déterminer dans quelles circonstances cette fouille doit être considérée comme abusive. Le même problème se pose dans le cas de la fouille des cases, et, comme dans notre étude de cas, de la fouille des élèves. Dans le but d'arriver à un compromis entre l'intérêt de la société de maintenir l'ordre et la discipline à l'école (*Loi sur l'éducation*, L.R.O. 1980, chap. 129) et la nécessité de protéger les élèves, particulièrement à la lumière des problèmes actuels touchant la drogue et l'alcool, il semble que les tribunaux canadiens se soient rangés du côté de l'opinion américaine selon laquelle l'arrestation et la fouille ne doivent plus être fondés sur des motifs probables mais sur un soupçon raisonnable [*State v. Baccino* S.C.D., 1971, 282 ; *People v. Jackson*, 65 Misc. 2d 909]. Cela permet aux responsables des écoles d'exercer une plus grande discrétion dans l'application de la loi et le respect des contraintes relatives aux procédures établies en vertu de la Charte.

Dans l'affaire T.L.O., le tribunal a choisi de se fonder sur le caractère raisonnable de la fouille. Le tribunal a justifié son choix en disant que de simples citoyens, c'est-à-dire en l'occurrence les responsables de l'école, ne peuvent déterminer avec précision que leurs actes reposent sur des motifs probables [*N.J. v. T.L.O.*, (1987) 469 U.S., 343].

L'affaire J.M.G. s'approche de l'établissement d'une norme relative au soupçon raisonnable, lorsque le juge Grange déclare que « la fouille était liée de manière raisonnable à un objectif visant à maintenir l'ordre et la discipline » et, par ailleurs, que les autorités scolaires doivent exercer « une certaine discrétion jusqu'à ce qu'elles connaissent la nature et la gravité du délit. »

Le choix qui consiste à se fonder sur des motifs probables plutôt que sur un soupçon raisonnable serait, à notre avis, contraire à la protection prévue par la Charte. Le raisonnement qui sous-tend l'importance diminuée accordée au caractère raisonnable est, croyons-nous, mal fondé. En premier lieu, le critère des motifs probables est au moins aussi facile à appliquer que celui du soupçon raisonnable lorsqu'on a recours au bon sens. Par contre, le soupçon raisonnable laisse la voie ouverte aux abus, et les tribunaux auraient énormément de difficulté à distinguer les deux critères. En second lieu, deux normes sont créées, l'une s'appliquant aux élèves, et l'autre au reste de la population. Dans les faits, on crée ainsi une catégorie de droits de seconde classe.

Est-ce que la doctrine *in loco parentis* exempte les responsables des écoles des dispositions de la Charte?

Selon la loi et la jurisprudence, les enseignants et les élèves partagent une « relation particulière », fondée sur le principe *in loco parentis* (à la place du parent). Deux grandes théories expliquent l'acquisition de cette autorité par les enseignants. Selon la première, les parents délèguent leur autorité lorsqu'ils envoient leurs enfants à l'école [*Merces v. State* (450 S.W. 2d 715, (1970)]. Selon l'autre, l'autorité disciplinaire découle du besoin de maintenir

l'ordre et de veiller au bien-être des élèves (McKay, 1984, p. 85). Cette théorie est habituellement utilisée comme défense par les conseils scolaires pour justifier le recours au châtiment corporel lorsque des poursuites judiciaires sont engagées contre les responsables qui ont utilisé la force pour maintenir la discipline, et pour déterminer les soins fournis aux élèves dans les poursuites en matière civile, en particulier lorsqu'il s'agit de négligence en matière de pratiques éducatives.

La doctrine *in loco parentis* a pris une nouvelle importance dans le contexte de la Charte. Si l'on peut soutenir l'argument selon lequel les responsables des écoles prennent la place des parents et ont donc les mêmes droits, devoirs et responsabilités que ces derniers, les enseignants peuvent donc être réputés agir en tant que simples citoyens, de la même manière que les parents. Ce résultat aurait pour effet d'annuler l'application de la Charte. Par conséquent, les élèves ne bénéficieraient pas de la protection de la Charte, car les tribunaux ont établi une exception fondée sur les situations particulières que présente le milieu scolaire.

Pour analyser cette question, on peut recourir à bon nombre des arguments utilisés pour la question précédente. On se fonde sur l'hypothèse que les responsables des écoles qui agissent selon le principe *in loco parentis* ont des pouvoirs plus importants relativement à la fouille que les autres représentants du gouvernement. Les responsables des écoles doivent jouir d'une grande liberté pour assurer le maintien de la sécurité, de l'ordre et de la discipline dans les établissements scolaires.

L'affaire T.L.O. semble avoir porté un dur coup, mais pas un coup fatal, au principe *in loco parentis* en tant que défense absolue des fouilles et des saisies arbitraires. Le tribunal semble avoir établi une version modifiée de ce principe, qui, d'une part, donne aux responsables des écoles une certaine marge de manœuvre pour exercer leur autorité sans être soumis d'une manière rigoureuse aux exigences du quatrième amendement et, d'autre part, accorde aux élèves une certaine protection quasi-constitutionnelle. En se fondant sur un soupçon raisonnable, dont nous avons parlé plus tôt, le tribunal établit le double principe de l'importance de la fouille et du point à partir duquel cette fouille peut être considérée comme justifiée.

La décision rendue dans l'affaire J.M.G. suggère que les tribunaux canadiens auraient gardé l'eau du bain en jetant le bébé. En ne rejetant pas sans équivoque la doctrine *in loco parentis* et en escamotant les questions constitutionnelles, le tribunal a adopté une approche semblable pour déterminer la légalité de la fouille et de la saisie dans les écoles. Il faut d'abord déterminer dans quelle mesure « la fouille de l'accusé... était justifiée au moment où elle a été entreprise et qu'elle était nécessaire eu égard aux circonstances » ; et ensuite, déterminer à quel degré la fouille peut être considéré comme « une ingérence excessive ».

Le juge Grange a probablement agi avec sagesse en refusant de rejeter la doctrine *in loco parentis*. Une telle décision, sur le plan pratique, aurait pu remettre en cause le droit des responsables des écoles d'exercer « l'ordre et la discipline » efficacement, ainsi que l'intérêt du public de tenir des établissements d'enseignement sûrs et efficaces. C'est là l'une des situations où il pourrait être souhaitable, en vertu de l'article 1 de la Charte, d'imposer des « limites raisonnables » à certains droits et libertés.

Quelles sont les questions criminelles soulevées par l'affaire?

Notre étude de cas comporte une affaire criminelle, c'est-à-dire l'usage d'une substance (la marijuana) illégale au sens de la *Loi sur les stupéfiants*, S.R.C. 1970.[3] Dans certains types d'affaires criminelles (art. 449 du *Code criminel*)[4] le citoyen peut effectuer une arrestation sans mandat tout comme un agent de police. Les enseignants et les directeurs d'école ne jouissent d'aucun pouvoir particulier pour effectuer une arrestation, outre celui qu'ils ont à titre de citoyens. Selon les faits de l'affaire qui nous concerne, M. Lancette n'aurait pas le pouvoir d'arrêter les élèves pour simple possession de marijuana, puisqu'il ne s'agit pas là d'un acte criminel[5] ; si, d'autre part, les étudiants se livraient au trafic, M. Lancette pourrait effectuer une arrestation parce qu'il aurait été témoin d'un acte criminel. Cependant, ce n'est pas le cas ici. Le droit d'un enseignant d'arrêter un élève soulève certaines questions juridiques intéressantes d'une importance fondamentale.

- La procédure établie dans le par. 29(2) du *Code criminel* relativement aux arrestations doit-elle être suivie rigoureusement par les responsables des écoles?
- Sur quels motifs une arrestation doit-elle être fondée? Dans quels cas l'enseignant peut-il être tenu civilement responsable d'une arrestation illégale?
- L'élève doit-il être en état d'arrestation pour être fouillé légalement?
- Jusqu'à quel point peut-on utiliser la force pour effectuer une arrestation conformément à l'art. 26 du *Code criminel*?
- Dans quels cas une déclaration d'un élève à un directeur d'école ou un enseignant peut-elle être considérée comme volontaire et être donc retenue contre l'élève?
- Dans quelles circonstances un directeur d'école ou un enseignant peut-il être considéré comme détenant illégalement ou séquestrant un élève?

Avant de répondre à la plupart de ces questions, il faut déterminer si la Charte s'applique aux écoles et aux responsables des écoles et évaluer l'interprétation des articles 245 et 236 de la *Loi sur l'éducation* concernant le maintien de l'ordre et de la discipline pour délimiter les droits et libertés des élèves.

Quelles sont les questions d'ordre civil soulevées par cette affaire?

La plupart des questions civiles soulevées par cette affaire découlent des questions criminelles et constitutionnelles abordées plus haut. Elles consistent à déterminer si un élève a le droit de poursuivre une personne chargée de son éducation.

Quelle distinction y a-t-il entre la doctrine *in loco parentis*, qui donne le droit d'utiliser la force à des fins de discipline,

3 L.R.C. 1985, c. N-1.

4 L.R.C. 1985, c. C-46, art. 494.

5 **Remarque de l'éditeur :** Il se peut que l'auteur se trompe ici. La possession de marijuana est une infraction qui peut entraîner une poursuite ou par procédure sommaire ou par mise en accusation, selon la volonté de la Couronne. Selon la *Loi concernant l'interprétation des lois et des règlements* [L.R.C. 1985, c. I-21, par. 34(1)], « Les règles suivantes s'appliquent à l'interprétation d'un texte créant une infraction : (a) l'infraction est réputée un acte criminel si le texte prévoit que le contrevenant peut être poursuivi par mise en accusation; . . . . »

et l'usage de la force considérée comme des voies de fait et un acte de violence?

À quel moment une fouille devient-elle illégale?

Ces questions seront abordées en détail dans l'examen des poursuites judiciaires pouvant être entreprises dans l'affaire étudiée.

Quelles procédures judiciaires pourraient être entreprises compte tenu des faits de l'affaire?

Un certain nombre de poursuites civiles et criminelles pourraient être entreprises dans le cadre de cette affaire :

- L'étudiant Blanchard peut être accusé de possession simple de marijuana en vertu de l'article 3 de la *Loi sur les stupéfiants*, comme le permet la *Loi sur les jeunes contrevenants*.
- M. Lancette, enseignant, peut faire l'objet de poursuites criminelles et civiles pour voies de fait.
- M. Bismark, directeur, et M. Lancette, enseignant, peuvent être poursuivis pour avoir fait une fouille illégale.
- M. Lancette pourrait être poursuivi pour arrestation et emprisonnement illégaux.

Nous étudierons les chances de succès de chacune de ces poursuites en tenant compte à la fois de la législation et de la jurisprudence.

Blanchard peut être accusé de possession d'un stupéfiant illégal.

Selon les faits, il existe un motif raisonnable de croire que Blanchard et Leblanc ont fumé de la marijuana. M. Lancette avait détecté une odeur de marijuana se dégageant de la salle de laquelle les garçons sortaient. Ceux-ci se sont comportés d'une manière très louche lorsque M. Lancette leur a demandé ce qu'ils faisaient, et Blanchard a admis avoir utilisé de la drogue à M. Lancette et plus tard à M. Bismark, le directeur. Cependant, il reste à déterminer si les faits et les circonstances en question sont suffisants pour reconnaître Blanchard coupable, et nous croyons qu'ils ne le sont pas. Si l'on suppose que Blanchard a moins de 18 ans, il est assujetti à la *Loi sur les jeunes contrevenants*. Son avocat affirmerait sans doute qu'il n'a pas reçu la protection de la Charte stipulée dans l'article 3 de la *Loi sur les jeunes contrevenants* : on ne lui a pas accordé le droit aux services d'un avocat on ne l'a pas averti que toute déclaration de sa part pouvait être retenue contre lui, etc. De même, l'admissibilité des aveux de Blanchard en ce qui concerne l'usage de drogue ne serait probablement pas reconnue en vertu des par. 1 et 2 de l'article 56 de la *Loi sur les jeunes contrevenants*. Toute déclaration de ce genre ne serait sans doute pas considérée, comme le prévoit le par. 56(3) de la *Loi sur les jeunes contrevenants*, comme une déclaration orale spontanée à une personne en autorité, qui serait admissible. Comme Blanchard était « étranglé » par M. Lancette lorsqu'il a lancé qu'il dirait tout au sujet de la drogue s'il le lâchait, et comme M. Bismark a menacé d'appeler la police à moins que les garçons vident leur sac, ce qui a amené Blanchard à lancer « Pourquoi faire tant d'histoires pour un demi-joint? », les actes des enseignants et du directeur d'école constitueraient probablement une forme de contrainte physique et mentale selon le par. 56(5) de la *Loi sur les jeunes contrevenants*.

Les faits de cette affaire se distinguent d'une manière très importante de ceux de l'affaire J.M.G. La fouille de Leblanc et de Blanchard n'a pas permis de découvrir de marijuana, ce qui nuirait beaucoup à la cause de la Couronne. Si elle se fonde uniquement sur la crédibilité de l'odorat de M. Lancette et de son témoignage selon lequel il avait cru reconnaître l'odeur âcre de la marijuana, la Couronne ne pourrait

pas, selon nous, prouver hors de tout doute raisonnable la culpabilité des jeunes, sans compter que les aveux de Blanchard ont peu de chances d'être considérés comme recevables. **NON COUPABLE.**

Remarque : nous avons omis Leblanc parce que nous croyons que les faits ne justifient pas qu'une accusation soit portée contre lui.

M. Lancette peut être accusé de voies de fait contre Blanchard en vertu du paragraphe 244(1)[6] du *Code criminel*, et peut être poursuivi au civil pour voies de fait et acte de violence.

Cette accusation serait fondée sur le fait que M. Lancette a empoigné et poussé Blanchard, ce qui a fait éclater la bagarre.

La principale défense de M. Lancette serait fondée sur la *Loi sur l'éducation* et l'art. 43 du *Code criminel*. En vertu des art. 235 et 236 de la *Loi sur l'éducation*, les responsables des écoles ont le devoir de maintenir l'ordre et la discipline et, selon la doctrine *in loco parentis*, les responsables des écoles peuvent utiliser la force pour ce faire, dans la mesure où elle est raisonnable dans les circonstances. En d'autres mots, elle ne doit pas être excessive [*Le roi c. Gaul* 1904, 8 C.C.C. 178]. Le droit d'un enseignant de corriger un élève doit être considéré comme une délégation de l'autorité parentale [*R. c. Robinson* 1899, 7 C.C.C. 178].

En outre, en vertu de l'art. 43 du *Code criminel*, l'exercice des pouvoirs disciplinaires par des enseignants peut être considéré comme une délégation de l'autorité parentale [*R. c. Corkum*, 67 C.C.C. 114]. En vertu de la loi, ce qui sera généralement considéré comme des voies de fait est autorisé pour le maintien de la discipline par un enseignant, pourvu que l'élève mérite le châtiment et que ce châtiment soit raisonnable et approprié [*Campeau c. le roi* (1951), 103 C.C.C. 355]. Le fait que la force utilisée pour administrer la correction a été raisonnable ou excessive se reflète dans les faits, déterminés par les circonstances de chaque affaire [*R. c. Robinson* (1899), 7 C.C.C. 52].

Dans l'affaire qui nous intéresse, les circonstances indiquent que M. Lancette a agi de manière responsable dans le cadre de son obligation de maintenir l'ordre et la discipline. Aucune preuve physique n'existe pour étayer l'affirmation selon laquelle il aurait employé une force excessive ou inhabituelle pour maîtriser Blanchard, qui l'avait ouvertement provoqué [*R. c. Dimmell*, 55 C.C.C. (2d) 239, 1980]. M. Lancette a agit de bonne foi (*R. c. Haberstock* [1 C.C.C. (2d) 433 (1970)] lorsqu'il eut arrêté les garçons dans le couloir pour leur demander ce qu'ils faisaient. Ils ont répondu de manière provocante et hostile, et ils ont refusé d'obéir à M. Lancette qui leur demandait de retourner à la pièce 203. Leur mépris pour l'autorité de M. Lancette a entraîné ce dernier à pousser Blanchard. Cela ne constitue pas en soi des voies de faits, parce que M. Lancette n'avait pas pour but d'attaquer intentionnellement Blanchard, mais de lui imposer la discipline. Le comportement louche des deux garçons et l'odeur de marijuana se dégageant de l'endroit d'où ils venaient et détectée par M. Lancette justifie, selon nous, le fait que ce dernier ait cherché à retenir les garçons pour les questionner.

Il ne faut pas non plus oublier que l'usage de la force a été provoqué par le fait que les garçons ont refusé d'obéir à l'ordre de M. Lancette de retourner à la pièce 203. Les faits n'indiquent pas claire-

6 L.R.C. 1985, c. C-46, par. 265(1).

ment comment la bagarre a commencé. Si Blanchard a attaqué M. Lancette, ce dernier peut avoir exercé son droit de légitime défense, en vertu de l'article 35 ou 37 du *Code criminel*. **NON COUPABLE.**

Remarque : M. Lancette pourrait poursuivre Leblanc pour voies de fait, mais il est trop indulgent pour le faire.

Les mêmes exigences juridiques et les mêmes défenses s'appliqueraient aux procédures civiles. Cependant, le fardeau de la preuve est réduit, et il consiste à prouver que l'acte a été comis compte tenu de la prépondérance des probabilités et non que l'acte a été commis hors de tout doute raisonnable, comme c'est le cas dans les causes criminelles.

M. Bismark et M. Lancette peuvent-ils être poursuivis pour fouille illégale de Blanchard et Leblanc?

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le droit de fouiller une personne sans mandat correspond souvent au droit d'arrestation. Ce droit est généralement exercé pour trouver une arme ou une preuve qu'un crime a été commis. Une fouille sans arrestation légale serait sans doute considérée abusive.

Nous croyons que Blanchard et Leblanc pourraient prétendre qu'ils n'ont pas été officiellement arrêtés par M. Lancette ou M. Bismark avant la fouille. Ils pourraient ainsi affirmer que leurs droits fondamentaux protégés en vertu de l'article 8 de la Charte, qui interdit les fouilles abusives, ont été violés.

M. Bismark et M. Lancette, dans leur défense, pourraient prétendre que la doctrine *in loco parentis* leur donne l'autorité d'un parent pour maintenir la discipline et protéger les élèves [*People v. Jackson* (1971), 319 NYS 2d 376 (CA)], et que le droit d'effectuer une fouille découle de leur obligation de maintenir la discipline et l'ordre dans l'école [*Loi sur l'éducation*, L.R.O. 1980, chap. 129 ; *State v. Baccino*, (1971) 282 A. 2d 869 (Del. S.C.) ; *R. c. J.M.G.* (1986) 56 O.R. (2d) 705 (C.A.)]. Lorsqu'on applique le double critère utilisé dans l'affaire J.M.G. pour déterminer si une fouille effectuée par des responsables d'une école est raisonnable, c'est-à-dire si a) la fouille était justifiée au moment où elle a été effectuée et nécessaire eu égard aux circonstances et si b) la fouille constituait une ingérence excessive, on peut conclure avec certitude que la fouille répondait à ce critère. Nous pouvons donc poser l'hypothèse que la procédure intentée contre M. Bismark et M. Lancette (ou le conseil scolaire central, qui est responsable des actes de ses représentants) se solderait par un échec.

M. Lancette peut-il être poursuivi pour arrestation illégale et séquestration de Leblanc et Blanchard?

Comme nous l'avons déjà vu, M. Lancette n'a pas suivi les procédures officielles d'arrestation ; d'ailleurs, il ne le pouvait pas, compte tenu de la nature du crime, car il n'avait pas le pouvoir d'effectuer une arrestation en tant que citoyen.[7] Dans sa défense, il sera souligné que le par. 25(1) du *Code criminel* constitue une protection contre les poursuites civiles fondées sur des actes posés en fonction de motifs raisonnables et probables, même si l'enseignant a peut-être en fait outrepassé son autorité [*Lebrun c. High-Low Foods Ltd. et al.* (1968) 69 D.L.R. (2d) 433 (B.C.S.C)]. Encore une fois, la doctrine *in loco parentis*, telle que définie dans la législation et la jurisprudence, ainsi que le droit de l'enseignant de maintenir l'ordre et la discipline dans l'école [*Loi sur*

7 Voir la remarque de l'éditeur ci-dessus, à la page 166.

l'éducation, L.R.O. 1980, chap. 129] seraient employés dans la défense de M. Lancette.

Si j'étais à la place de Bismark, que ferais-je ensuite?

Comme on dit souvent, le meilleur moyen de se défendre est de passer à l'attaque. Je crois que cette approche devrait être suivie dans notre cas. Je suspendrais donc Blanchard pour une période de trois jours, et Leblanc pour une journée. Cela fait partie des pouvoirs discrétionnaires dont je dispose, et je n'ai pas à en aviser le conseil [*Loi sur l'éducation*, art. 22].

La raison pour laquelle je les suspendrais tous les deux est fondée sur l'hypothèse que les garçons ont agi avec provocation et qu'ils ont refusé d'obéir à M. Lancette (Règlement 262, art. 23) lorsque ce dernier leur a demandé à leur parler après les avoir vu sortir précipitamment de la pièce 203. M. Lancette a agi de manière appropriée lorsqu'il leur a demandé de s'arrêter pour les questionner. En effet, il avait détecté l'odeur de la marijuana, et les garçons avaient un air louche.

En raison de l'attitude méprisante des garçons, de la bagarre qui a éclaté et des obscénités dont a fait l'objet M. Lancette, la suspension est amplement justifiée. De même, il était évident, selon des remarques spontanées de Blanchard, que lui et son ami s'étaient probablement livrés à la consommation de marijuana.

En vertu de la *Loi sur l'éducation*, M. Lancette avait l'obligation et le devoir de maintenir l'ordre et la discipline et de protéger le milieu scolaire contre la contrebande. De leur côté, Leblanc et Blanchard avaient l'obligation de faire preuve de discipline et « d'accepter que la discipline leur soit imposée comme si elle l'était par leurs parents » [*Loi sur l'éducation*, Règ. 262, R.R.O 1980]. Leblanc et Blanchard n'ont pas respecté leur obligation.

Blanchard est celui qui a commis les infractions les plus graves. Il s'est bagarré avec M. Lancette et lui a opposé de la résistance. Cette conduite mérite une longue suspension.

Après avoir imposé la suspension, j'informerais personnellement les parents des motifs de celle-ci. Les parents recevraient plus tard un avis et les motifs par écrit [*Loi sur l'éducation*, art. 22].

Il ne serait pas nécessaire d'appeler la police. Le directeur de l'école a l'obligation de protéger les intérêts des élèves ; c'est là que la doctrine *in loco parentis* devient difficile à appliquer. Ainsi, l'enseignant peut avoir des intérêts différents de ceux d'un père ou d'une mère lorsqu'il effectue une fouille. Très souvent, la doctrine *in loco parentis* ne tient pas compte de la protection parentale à accorder à l'élève menacé par l'autorité scolaire. L'usage de la force doit également être compensé par la compréhension et l'amour fondés sur des liens personnels étroits, comme ceux qui existent entre un père ou une mère et son enfant.

Conflict Resolution Approach: Focus on Mediation

Betsy Coddington and Pat Pitsula

WHAT IS MEDIATION?

Definition of Mediation

Mediation is an informal process in which disputants (persons in conflict) and a neutral third party (a mediator) attempt to resolve the conflict to the satisfaction of all parties involved. Mediation is an alternative to the usual and more formal courtroom resolution of conflicts. It is cheaper, less formal, less adversarial, less intimidating, confidential, and it is probably a more effective way to resolve disputes in many situations. It offers the disputing parties an opportunity to work out an acceptable agreement between themselves without the interference of someone who must take an adversarial stance in solving the conflict. Instead, the courtroom formality, rigidity and often intense hostility is set aside for the quiet, informal, less rigid, less intimidating, and more open atmosphere of a mediation conference room.

This is not to say that mediation is not guided by rules or that its resultant agreement is any less binding than a courtroom order or judgment. In fact, the mediated agreement, acceptable to both parties without the designation of either a winner or loser, is often more binding simply because the parties themselves have reached the agreement and have compromised to the extent they deem acceptable to themselves. Therefore, it is logical that this kind of mutually constructed agreement would necessarily be more easily kept by both parties than one which is constructed and mandated by a judge.

Comparison to Other Forms or Dispute Resolution

Adjudication: A third party listens to the facts of the dispute. However, adjudication differs in that the third party is the determiner of guilt or innocence, winner or loser. He/she is usually a judge or jury and is guided by and confined to courtroom procedure, rules of evidence and the law. The third party ultimately imposes a decision on the parties. Adjudication is a formal process, nonvoluntary, public, extremely procedural and rigid, and its result is a win/lose situation.

Mediation: This is an informal process in which two or more parties resolve their dispute with the assistance of a neutral third party who helps to elicit a recitation of the facts, underlying problems and

conflicts, and who focuses on the actual issues in dispute and attempts to resolve the conflict through encouraging agreement between the two parties. The mediator is neutral and does not determine guilt or innocence or the outcome of the dispute. The session is conducted in a neutral and informal forum, is voluntary, less structured than a courtroom setting and places emphasis on preserving the relationship and coming to a mutually acceptable agreement. All mediation sessions are private and confidential.

Arbitration: Generally used in labour disputes, arbitration also involves a third party who, like a judge, listens to both sides of the conflict and then decides what the solution will be. Arbitration can be 'binding' (sanctions or penalties can be imposed for failure to observe the terms of the decision) or 'nonbinding' (advisory only since unless it is binding there is no enforcement power given to the arbitrator). Arbitration is voluntary or contractual, private, less formal than adjudication, concerns itself with the ongoing relationship, is private and often results in compromise.

It is important for students to understand and recognize the differences and similarities between the above forms of dispute resolution in order to fully appreciate the advantages to using a forum other than the courtroom. Students tend to feel that only a court issued decree, order, or judgment will be binding and effective upon the parties, and this is certainly not the case. It is true that not all disputes can be resolved outside of the traditional courtroom setting, but students should be made aware that there are alternatives, and for certain disputes they might be preferable to adjudication.

SUPPORT FOR AND USES OF MEDIATION

Chief Justice Warren E. Burger of the United States Supreme Court once stated that:

> The notion that ordinary people want black-robed judges, well-dressed lawyers and fine courtrooms as settings to resolve their disputes is not correct. People with problems like people with pains want relief, and they want it as quickly and inexpensively as possible.

Perhaps no other statement has brought such focus to and emphasis upon alternative means of dispute resolution than Justice Burger's. There is no question that people with problems want quick relief and at minimal expense. Indeed, it is time for mediation and other forms of dispute resolution to come to the forefront. Mediation, like arbitration in labour disputes, can be a valuable process by which many people with conflicts can get quick and lasting relief from their problems.

In Canada, the Honorable Jean Bazin, c.r., President of the Canadian Bar Association has recognized the potential of alternate dispute resolution (A.D.R.). He had this to say in an address at a Young Lawyers Luncheon on August 24, 1987:

> Alternate dispute resolution is an idea whose time has come. Let us recognize that our courts simply may not be the best way to resolve every dispute. Let us work to improve our court system. But let us join the effort to seek new ways to resolve disputes. Alternate dispute resolution includes arbitration, mediation, and negotiation. And the growth of the A.D.R. movement is real.

Derek C. Bok, President of Harvard University, has urged changes in our legal system in order to provide a more efficient and less expensive system. Bok stressed the need for less combativeness and for more mechanisms which might eliminate the need for going to court when a dispute arises. He stated that law schools in particular should start to recognize and emphasize "the gentler arts of reconciliation and accommodation." Not only will such curricula alleviate the strain on the court

system but it would also provide more options for dispute resolution for the poor and middle class at a much smaller cost in a more informal and friendly setting.

Mediation might not be suited to some disputes, such as cases involving murder or rape, but it is ideally suited to disputes between landlords and tenants, members of a family, neighbours, teachers and students, students, consumers, friends, parents seeking custody, or persons claiming ethnic discrimination, in labour diputes and even in minor criminal offences such as vandalism and shoplifting. All of these categories of disputes naturally lend themselves to the mediation process effectively. For instance, in a dispute between a tenant and the landlord over a full deposit refund where the tenant damaged the property, mediation is just as effective and less costly than going to small claims court. A mediator can usually determine what the underlying conflict is and, more likely than not, the feuding parties can reach a mutually acceptable agreement by assessing who actually did the damage, whether it was normal wear and tear or damage caused by the tenant, how much it would cost to repair the damage, who should repair it, etc. By answering all of these questions and determining what the real facts of the matter are, an agreement can usually be reached without going to court. Everyone wins this way.

Another example where mediation might be employed is in a schoolroom setting. Mediation might be used to work out a compromise between a particularly disruptive student and a teacher who refuses to allow the student into his/her classroom. Or a modified mediation process could be used by trained conflict managers to resolve playground and hallway conflicts. The result of such a program could be to free up teachers from solving petty conflicts, to decrease the number of conflicts that occur, to provide students with life skills which enable them to take responsibility for their own conflicts, and to promote a more cooperative and peaceful learning environment.

STUDENT ACTIVITIES

Sample Questions:

- How does mediation differ from adjudication?
- What are the advantages and disadvantages to mediation? Adjudication?
- What are the most important steps in the mediation process?
- What areas in which disputes arise are best suited to mediation?
- What are the important characteristics of a mediator? Important functions? What characteristics might be important for a person to have before going through mediation training?
- What might be a comfortable yet suitable room arrangement for a mediation session?

Sample Homework or Classroom Assignments:

- Do you feel it is more or less binding to reach a mediated agreement or to have the court order the parties to do certain things?
- Do you think mediation is a good process and an effective means for resolving disputes? Why or why not? Would you mediate? In what situations?
- What does Justice Burger mean by the following statement?

> The entire legal profession—lawyers, judges, law teachers—has become so mesmerized with the stimulation of the courtroom contest that we tend to forget that we ought to be leaders of conflicts. For many claims must in time go the way of the ancient trial by battle and blood. Our system is too costly, too painful, too destructive too inefficient for a truly civilized people.

- Give examples of formal and informal dispute resolution methods and list the differences between them. Which do you think are the best methods? Would you confine them to certain areas?

NOTE TO THE TEACHER:

The following are several case summaries which can be used as activities in your classroom. I have included general guidelines for the roles of mediator and disputants which should be discussed ahead of time. Each participant should carefully review the fact situation and spend time thinking about his/her goals in the process. For instance, the mediator should think about various possible solutions that the parties might agree on. He/she should also think about how the parties might be feeling in this situation and be prepared for emotional outbursts or an impasse situation. The disputants should know their side well and should try to role-play the part, taking on the character of the person they are playing.

Though it is preferable to allow the students free reign in this exercise, the teacher may want to interject questions if the session seems slow or deadlocked. It may also be helpful for the teacher to role play the mediator in the first session to give students a better idea of how the session should go.

Before attempting to do any of the cases, it is recommended that students have at least a brief overview of the mediation process, its goals, advantages and background. Although extensive study is not required, some background will be helpful to the students and their understanding of their roles. One method of teaching mediation might be to give students a brief summary of the topic, do the activities and then go back and fill in the gaps with detailed study and discussion.

Guidelines for Mediators:

- Be neutral to both sides of the issue.
- Listen carefully to both sides.
- Ask questions which elicit facts, point out the issues and which will point the parties towards discovery of acceptable solutions.
- Prepare yourself for stalemate situations or volatile situations and be able to bring the parties back to reasonable negotiations.
- Encourage the parties to openly discuss the issues and remind them that they are there to work out a solution.
- Always remember that the goal is to reach a mutually satisfactory agreement.

Guidelines for Disputants:

- Know your side of the case well, both the facts and what you want out of the mediation session.
- Play the role—take on the character you are playing.
- Try to work towards negotiation and agreement and try to avoid situations which might be destructive to the session or your cause.
- Because the facts given are brief, you might have to add facts to your case, but they must be in keeping with the general tone of the facts already given. Do not add anything which might change the conflict as given in the facts.

CASE #1: Teacher/Student

Roles: Linda, a student at Portland High School; **Mrs. Rhodes**, a teacher at Portland High School; **Mediator**.

Case Summary: Linda, a top honours student at PHS, recently received her worst grade in her four year high school

career. Mrs. Rhodes, her new English teacher, gave her a 'D' on a lengthy and in-depth research paper. There were no comments made on the paper, no spelling errors marked, or any other corrections made. Linda attempted to make an appointment with Mrs. Rhodes to discuss the paper, but each time she attempted to do so Mrs. Rhodes refused to discuss the paper with Linda.

Mrs. Rhodes, recently recruited to PHS from Podunk, Illinois, was told in a brief session with the outgoing English teacher that the usual practice concerning grades was to turn in a certain number of each grade (i.e. so many As, Bs, Cs, Ds, and Fs) for each class.

When Mrs. Rhodes graded these particular English papers she did not have any prior grades of the students, and, because of another pressing engagement the same day, she graded the papers in far less time than she would have liked. She remembers thinking to herself as she entered the last grade in her roll book that she really did not allow herself enough time to read the papers very carefully.

Linda has filed a complaint with the principal, who has asked the PHS counsellor to meet with Linda and Mrs. Rhodes to try to resolve the matter.

CASE #2: Landlord/Tenant

Roles: **Mr. Large**, landlord of the Fantasy Apartments; **Emily**, a tenant of the Fantasy Apartments; **Mediator**.

Case Summary: Mr. Large recently discovered that Emily has acquired a dog and keeps the dog in her apartment. Although her lease does not preclude pets, it does require notification to the landlord prior to bringing a pet into the apartment and gives the landlord the right of refusal to allow certain pets. Mr. Large has evicted Emily with 30 days notice as required by law.

Emily recently returned from a visit home and brought her 12-year-old pet mongrel back with her. Her mother is no longer able to care for Peppy and was going to put Peppy to sleep. Emily decided to take Peppy, her beloved pet for 12 years, and bring her to her apartment, thinking that she would inform Mr. Large of the situation in a letter which she would enclose with her next rent cheque two weeks from now. She didn't worry too much about it since all but one other tenant in her building had either a cat or a dog. Peppy is a well-behaved, quiet, clean dog. Emily is not able to move because this apartment is such a good deal on her limited income and she probably could not get up enough money for moving expenses. She really loves her apartment and has even put some of her own money into fixing it up over the five years she has lived there. In addition, there is a beautiful park across the street which would be ideal for walking Peppy.

Emily refuses to move, stating that Mr. Large is being totally unreasonable about Peppy and that he is not being fair by not allowing her to keep Peppy when so many other tenants have pets. Mr. Large complains to the local landlord/tenant dispute committee.

CASE #3: Consumer

Roles: **Mr. Todd**, manager of the Calico Kitchen Store; **Lisa Jones**, customer; Mediator; (*Optional*: **clerk witness** from Calico Kitchen store and **another witness** who will testify for Lisa that blinds do not meet specification).

Case summary: Lisa, a happy homemaker whose hobby is to redecorate her home frequently, recently purchased a dozen Levelor mini blinds from Calico Kitchen. Since she required a special size which had to be specially made, Lisa ordered the blinds from Mr. Todd. Lisa routinely shops at Calico Kitchen and has always been completely satisfied with the products she has purchased in the past.

When the blinds were delivered, Lisa discovered that four blinds were not the right size. She called the store and spoke to Mr.

Todd's assistant clerk, who told her that they did not make refunds and could not possibly ship the incorrect order back to Wavelor because the sizes were just as they were written up on the order and that she should have been more careful when measuring her windows.

Lisa, knowing that she had taken the correct measurements because she still had the slip of paper from which she placed the order, stormed down to Calico Kitchen and demanded her money back in a very shrill voice. There were dozens of customers in the store when she stormed in and most of them were fully aware of the dispute. Mr. Todd, just returning from lunch, spotted Lisa, one of his most valued customers, heard the commotion and hurried over to see what the problem was. Lisa stalked out, not even seeing Mr. Todd, and at the door turned and stated that she intended to take Calico to small claims court for the amount of money she paid for the blinds which did not fit properly.

The court has referred the matter to its mediation center.

CASE #4: Juvenile Offence / Ethnic Neighborhood

Roles: **Jimmy**, a Mexican 12-year-old; **Mrs. Shaw**, owner of 1978 mint condition T-bird; **Mrs. Sanchez**, Jimmy's ailing mother; **Ron**, friend of Jimmy and of Mrs. Shaw.

Case Summary: Jimmy Sanchez is a 12-year-old boy who has recently moved to Vaudeville from Tijuana. He is a diligent student in spite of the fact that his English is still flawed. He is a member of the local soccer team, and during the summer worked at the local ice cream parlour, which is now closed for the season.

Mrs. Sanchez moved her two young boys, Jimmy and Ricky, to Vaudeville following the death of her husband, Ricardo. She moved hoping to provide a better life for her two boys by cleaning homes for people desiring her services. However, three months after moving and working for several neighbors, including Mrs. Shaw, Mrs. Sanchez, discovered that she had cancer. Because the cancer has progressed so rapidly recently, she is now bedridden and there is no income for her family.

Mrs. Shaw is a kindly 78 year old woman who hired Mrs. Sanchez to clean her home twice a week upon the Sanchez' arrival in Vaudeville. She has always been generous to the Sanchez family, giving them extra food and paying Mrs. Sanchez well for her services.

Ron, a neighborhood boy who has lived in Vaudeville all his life, is Jimmy's best friend at school and is well liked in the neighbourhood. Ron always shovels Mrs. Shaw's driveway and walks during the snowy season.

Last week, Jimmy was caught by a local patrol officer stealing a transistor radio out of Mrs. Shaw's open T-bird. At the police juvenile hall, Jimmy stated that he didn't really intend to steal the radio, but he just wanted his poor mother to have it to listen to until they could afford to get her radio repaired. Mrs. Shaw has pressed charges against Jimmy, hoping that if she does he will not continue in his delinquent behaviour.

Juvenile court has referred this case to its mediation service, hoping to avoid having to add another case to its already overloaded docket.

Note: This case is designed so that students can add to the facts already given very easily. It might be fun to rotate roles in this case. For instance, have one Mrs. Shaw be prejudiced, then have another Mrs. Shaw be understanding but bent on maintaining law and order.

DEBRIEFING:

- Write down on the board the outcome of each case.
- Discuss other options which the parties did not agree to and decide whether the best option was agreed upon.

- Discuss the mediator's role and review his/her tasks and what skills or techniques he/she used during the session. Talk about ways to improve the role. Did mediator stay neutral? Did the mediator impose solutions?
- Did the mediation session work in each case? Why or why not? Let students discuss the pros and cons, their views of each case. Did disputants feel fairly treated? Did they feel mediator was pleased?
- If the class has discussed plea bargaining, this is a good time to compare the two processes.
- Brainstorm other areas in which mediation might be effective.
- Discuss alternatives to mediation as a dispute resolution method. Discuss what alternatives might be available in those cases where no agreement is reached.

Possible assignment: Write your own case summary, with facts on both sides of the dispute. Then decide what is the best solution to the problem, but discuss other options as well. Try to be original and remember that the goal is to reach an agreement acceptable to both sides in the dispute.

Before reading and grading the papers, hand them out to other students to get their ideas on how best to solve the case. If students are particularly sensitive to having other students read their papers, you could assign numbers to each student and have them omit using their names. One way to 'disguise' handwriting is to tell students to write with the hand opposite to the one they usually write with—but only if it will be legible!

Closing Mediation Class: Have students write down on large pieces of paper what they have learned from the mediation unit and what things they feel are the most important things to remember about mediation. Display the papers and then discuss them as a class.

Final note: Teachers might assign certain students the job of either writing or calling for information on local mediation services. Daily oral reports could be made to the class by these students for extra credit. If the agencies have brochures, it would be helpful to request copies for students to look at.

ELEMENTARY MEDIATION PROGRAM CONFLICT MANAGERS PROGRAM

The Oregon Law-Related Education Project is initiating demonstration programs to create a new model of conflict resolution in select elementary schools. The objectives of the program are to enable elementary students to improve their communication, problem solving, and conflict resolution skills, and to improve the social and learning environment of the schools while decreasing hostility, violence, and anti-social behaviour.

This program is based on successful models developed throughout the country. In these model programs, fourth through sixth grade students are selected by classmates and teachers or the basis of leadership potential (both negative and positive). These students generally represent the student body in terms of sex and racial/ethnic identity. The selected conflict managers receive approximately 13 hours of training designed to build skills in active listening, problem solving, critical thinking, teamwork, assertiveness, open communication, and the conflict management process.

Upon completion of the training, conflict managers monitor the playground, cafeteria, or hallway in pairs and help other students resolve their conflicts through a prescribed process of active listening and problem solving techniques.

Conflict managers are neither judges nor police; they offer their help, and students can accept or reject that help as they wish.

More often than not, students in conflict prefer to accept help from their peers.

Conflict managers meet at least bi-weekly with the faculty coordinator (or coordinators) to discuss problems and improve skills. At the end of the school year, conflict managers are trained to serve as assistant trainers for their peers who will enter the program in the Fall.

SECONDARY MEDIATION PROGRAM

Overview and Rationale

The Oregon Law-Related Education Project is implementing mediation programs in select middle schools. The program trains students and school personnel to mediate disputes between students. By establishing a cadre of skilled student and adult mediators, the program will provide the school community with an effective on-campus mechanism for addressing a wide variety of conflicts.

Mediation training and the use of mediation address the underlying causes of student behavioural and achievement problems in several ways:

- Students are taught skills such as listening, critical thinking and problem-solving which can be brought to bear in solving their own conflicts as well as the problems of their peers.
- Mediation encourages communication and cooperation and provides the school community with a forum for constructive dialogue and problem solving.
- Mediation is an empowering process: students learn to assume greater responsibility for resolving their own problems.
- Mediation increases the school's capacity to respond to student problems and frees teachers, administrators, and support staff to concentrate more on teaching and academic issues than on discipline.
- Mediation is an extremely flexible and individualistic problem solving method with innumerable applications. It has proven useful in a variety of situations (crisis as well as non-crisis), regardless of where they originate—the home, the neighborhood, or at school.

MEDIATION PROCESS

OPENING/INTRODUCTION

- Introduce yourselves.
- Explain process.
  - We are here to help.
  - Everything will be kept in this room (confidential).
  - Each of you will be given an opportunity to tell your side of story and to rebut anything the other person says.

Four rules you must agree to:

- No name calling.
- Tell the truth.
- Don't interrupt.
- Really try to solve the problem.

DEFINING THE PROBLEM

Ask first party what happened. Check for understanding by asking questions and paraphrasing back to them what you think you heard.

Ask second party what happened. Check for understanding as above.

Ask questions of both parties to help focus on the issues and to identify feelings. You might have to probe about prior incidents being the underlying cause of this particular incident.

UNDERSTANDING THE PROBLEM

Ask parties to summarize to each other what they see the problem is and how each of them are feeling about it.

Ask if there is another way they might have handled the situation?

SOLUTION SEARCH

Ask first party what he/she thinks is a fair solution. Ask second party if he/she agrees with that solution. If they don't agree, go back and forth between parties, brainstorming solutions until they come up with one which is agreeable to both of them.

Ask parties to tell each other what the solution is or summarize the solution for them and ask if that is what they have agreed to.

AGREEMENT

Write up agreement, let parties read it or read it to them, make any changes that are necessary and have parties sign it.

FOLLOW-UP

If you feel that the parties are not totally committed to keeping the agreement they have just reached or if the parties request one, schedule a follow-up appointment to 'check in'. At that time the parties can modify the agreement.

CONFLICT MANAGERS IMPLEMENTATION CHECKLIST

- Faculty orientation / awareness
- Show videotape
- Discuss implementation of program
- Faculty selection of coordinators/co-trainers
- Further implementation discussion
- Schedule student training sessions
- Discuss selection of students
- Letter and permission from parents
- Coordinator/faculty training
- 1/2 day training on conflict resolution materials and implementation process
- Student orientation/awareness
- Videotape/classroom discussion / assembly
- Selection of students for training
- Student nominations and elections, teacher selection, self-nominations, application process
- Order T-shirts (optional—for elementary program only)
- Student conflict resolution training (10-15 hours) with school-wide classroom lessons (3-4) being taught simultaneously
- Assembly
- Student conflict managers awarded certificates
- Demonstration of conflict management process by student mediators
- T-shirts issued to conflict managers (elementary only)
- Conflict managers on duty on playground/panel mediators receive referrals
- Meetings with conflict managers and coordinators (weekly or biweekly)
- Discussion of problems and feedback from students
- Additional skill development if needed
- Support for conflict managers
- Year-end celebration for conflict managers

ADVERSARY MODEL

In this role-play there will be a judge, plaintiff and defendant. The procedure will be as follows:

- Judge asks plaintiff to give his/her side of the story.

- Judge asks defendant to give his/her side of the story.
- Judge asks questions, during and/or after from the parties to clarify facts
- Judge makes a decision and delivers that decision to parties.

Jackson v. Miller

Sara Miller moved into a house next door to Cecil Jackson, a retired man who spends his time landscaping his yard. Mr. Jackson is proud of his yard. In fact, he opens his prize rose garden to tours during the annual rose festival in June. Mr. Jackson has grown an 8 foot hedge between the two houses. According to Sara, the hedge blocked her view of the street when she backed out of the driveway, so she asked Mr. Jackson to trim it. Sara is concerned for the safety of her infant child, whom she often takes with her when she leaves the house. After several weeks with no response from Mr. Jackson, Sara cut down the hedge because she believed it to be a danger to her and her family's safety. Mr. Jackson is furious and wants Sara to replace the hedge at a cost of $435. He wants the hedge replaced immediately so that it will grow to its original height before he opens his gardens for tours in 6 months.

GUIDELINES FOR MEDIATORS

- Be neutral to both sides of the issue.
- Listen carefully to both sides.
- Ask questions which elicit facts, point out the issues which will direct the parties towards discovery of acceptable solutions.
- Prepare yourself for stalemate situations or volatile situations and be able to bring the parties back to reasonable negotiations.
- Encourage the parties to openly discuss the issues and remind them that they are there to work out a solution.
- Always remember that the goal is to reach a mutually satisfactory agreement.

MEDIATION MODEL

- Mediator greets parties and sets the stage for mediation: guidelines for session, explanation of process, goal of session. Some guidelines you might want to observe are no interrupting or name-calling, being honest, and making an effort to resolve the problem. Tell parties that the session is confidential and whatever is said will not leave the room; that each party will have equal opportunity to speak and to explain his/her side of the conflict; that there might be a time during the session that you, as mediator, will want to talk to the parties separately, but when you do so each party will have the same opportunity to caucus with you.
- The mediator will ask each disputant to define the problem as he or she sees it and to express feelings about it.
- Mediator restates views of both disputants.
- Mediator asks questions to clarify issues or to elicit additional facts.
- Mediator then asks parties to brainstorm solutions. This part of the process may take a lot of time since this is where the negotiation stage really beings. Go back and forth between parties asking for solutions and then check for agreement or no agreement from the other party.
- Once the agreement is reached, ask parties to tell each other what he/she will do and/or summarize the agreement for the parties to be sure they understand exactly what they've agreed to do.
- If no agreement is reached, this

may be the time for the mediator to caucus privately with each disputant. Mediator will ask each party to outline what he or she is willing to do to solve the problem. Then mediator will bring parties back together and ask them to offer their solutions. Hopefully, parties will be closer to an agreement at this point and a satisfactory resolution will be reached.

COMPARISON OF ADJUDICATION AND MEDIATION

ADJUDICATION

- Dispute defined before getting to court
- Issues narrowed before getting to court
- State seeks relief (criminal)
- Public forum/formal rules, procedure
- Deterrence and punishment
- Bound by law and precedent
- Attorneys represent parties
- Focuses on past
- Places blame/fault
- Win/lose outcome
- Judge/jury renders verdict
- Remedies dictated by law
- Verdict enforceable/compliance varies
- Often damages relationships
- Expensive
- Involuntary
- Often inconvenient
- Mysterious/intimidating
- Emotions denied
- One trial

MEDIATION

- Parties define dispute at session
- Issues emerge during session
- Parties seek resolution

ABOARD THE MAYFLOWER

Procedure:

This activity offers a chance to practice consensus.

1. Review the meaning of consensus. Have the class work in groups of three or four. Explain to the class that each group has a chance to go aboard the Mayflower and visit the New World. Because the Mayflower is small, the group can take only ten things with them, and they must be things that existed in 1620.

2. The groups should develop a list by consensus of the ten things they would like to take to the New World. Have groups read their lists aloud, and discuss problems that occurred.

Discussion:

- What items could you easily agree on?
- What criteria did you use for choosing things? (Often they use no criteria.)
- What items were difficult to agree on?
- How did you solve disagreements?

HISTORICAL COOPERATION

Materials: reference materials.

Procedure:

1. Divide students into groups. Assign each group an historical time and place to research, such as ancient China, pre-Columbian Inca civilization, Renaissance Italy, or a period the class is studying.

2. Have each group research their period and uncover five examples of cooperation among the people living at that time. These can be presented to the class through a variety of means, including writ-

ten or oral reports, models, and bulletin boards.

Discussion:

- How did you find examples?
- What examples were similar to current ones? Different?
- Are some examples more or less cooperative then others?

30 MINUTES BEFORE THE DAY AFTER...

In thirty minutes a nuclear bomb will be dropped. You have been selected to choose 12 people from the list below who will survive the blast and who will then begin a new world. Within your group choose 12 people from this list who will enter the bomb shelter.

Black police officer with a gun, **U.S. Senator** with **significant other** and **daughter** (3), **Japanese gardener, Rajneesh engineer, gay ballet dancer, plumber, redneck carpenter, sterile doctor, disabled writer, hispanic cook, rabbi, pimp, prostitute, army sergeant, Native American farmer, blind scientist**

Lesson #2: Understanding CM Styles (Conflict Management)

Objectives:

- To identify 5 CM styles, along with their uses and limitations
- To assess one's personal conflict management style(s)

Questionnaire:

The following questionnaire gives students an opportunity to become more aware of their conflict management styles. There are no right or wrong answers, since each of the strategies has appropriate uses.

Directions:

After reading each of the techniques listed below, decide whether you use it frequently, occasionally or rarely. If it describes your frequent response, write "3" in the appropriate blank below. If it is an occasional response write "2" in the appropriate blank. Select "1" if your rarely make the response described.

How do you usually handle conflicts?[1]

- 1. Threaten or fight the other person.
- 2. Try to deal with the other person's point of view as well as yours.
- 3. Look for a middle ground.
- 4. Admit that you are wrong even if you do not believe you are.
- 5. Avoid the person.
- 6. Firmly pursue your goals.
- 7. Try to find out specifically what you agree on and disagree on to narrow down the conflict.
- 8. Try to reach a compromise.
- 9. Give in.

1 Adapted from Barbara Stanford.

I	II	III	IV	V
1 ____	2 ____	3 ____	4 ____	5 ____
6 ____	7 ____	8 ____	9 ____	10 ____
11 ____	12 ____	13 ____	14 ____	15 ____

- 10. Change the subject.
- 11. Whine or complain until you get your way.
- 12. Try to get all concerns out into the open.
- 13. Give in a little and encourage the other party to do the same.
- 14. Pretend to agree.
- 15. Try to turn the conflict into a joke.

Scoring: Now add all the numbers in each column. The columns reflect 5 styles of resolving conflict.

After compiling your scores, find which of the styles described below correspond to your highest score. Does this style fit your perception of yourself? What about your second and third highest scores?

I. Competing ("hard bargaining" or "might makes right") Pursuing personal concerns at another's expense. Competing can mean standing up for your rights, defending a position which you believe is correct, or simply trying to win.

II. Collaborating ("negotiating" or "two heads are better than one") Working with someone be exploring your disagreement, generating alternatives, and finding a solution which mutually satisfies the concerns of both parties.

III. Compromising ("splitting the difference") Seeking a middle ground by splitting the difference, the solution partially satisfies both parties.

IV. Accommodating ("soft bargaining" or "killing your enemy with kindness") Yielding to another person's point of view, paying attention to their concerns and neglecting your own.

V. Avoiding ("leaving well enough alone") Not addressing the conflict, either by withdrawing from the situation or postponing the issues.

Most of us use different techniques for resolving conflict with different people. Sometimes people in different situations require different techniques—you may not be able to talk to your boss the way that you talk to your best friends. But often we use a very limited number of techniques with certain people.

After each group of people listed in the table below,[2] indicate by number the techniques listed above that you most frequently use to resolve conflict with them. (For example, if you frequently change the subject or tend to avoid conflict with parents

2 Adapted from Thomas-Killmann, *Conflict Mode Indicator.*

CATEGORIES OF PEOPLE	Styles now used	Styles you might use
Parents	_____	_____
Older People	_____	_____
Teenagers	_____	_____
Children	_____	_____
Brothers and Sisters	_____	_____
Teachers	_____	_____
Employers	_____	_____
Members of Other Racial Groups	_____	_____
Friends	_____	_____
Prople you do not know well	_____	_____

place a "V" in the first column after "Parents".) Disregard any groups of people that do not apply to you. Then, for each group, list any techniques you might be able to use effectively that you do not use now.

For your consideration:

1. Do you tend to use certain styles with friends and others, with parents or people you do not know well? Why?

2. What style would you use with someone you saw as an "enemy"? Why?

3. Do you think communities and nations use the same methods that you do? Why or why not? Give examples.

Referring back to the five styles previously described, think about the uses and limitations of each. All five are beneficial in certain circumstances; in other words, each can be a helpful orientation depending on circumstances and the skill with which it is used. Each also can be harmful. Ask students to generate a list of the advantages and disadvantages of the styles. The following list has been adapted from the Thomas - Kilmann *Conflict Mode Indicator* to aid in your discussions.

(*Optional:* Have students break into 5 groups on the basis of their dominant CM style. Assign each group the task of generating the advantages and disadvantages of their conflict orientation.)

USES AND LIMITATIONS

I. Competing

Potential uses: when immediate action is needed, when you believe you are correct.

Potential limitations: intimidates people so they are afraid to admit problems and give you important information.

II. Collaborating

Potential uses: learning from another's perspective. Helpful when you need a decision that addresses the concerns of both parties.

Potential limitations: not as helpful for minor decisions or when time is limited.

III. Compromising

Potential uses: when all else fails, for fast decision making on minor disagreements, when two parties of equal strength are committed to mutually exclusive goals.

Potential limitations: losing sight of larger issues and values and possibly not pleasing anyone.

IV. Accommodating

Potential uses: when you see that you are wrong, when you want harmony or credits toward a more important issue.

Potential limitations: you may not ever get your concerns addressed.

V. Avoiding

Potential uses: when confronting is too dangerous or damaging; when an issue is unimportant; when a situation needs to be "cooled down," or you need more time to prepare.

Potential limitations: issues may never get addressed.

For Discussion:

1. What other benefits and limitations can you see for these various styles?

2. When might you use each of these styles? In other words, in what circumstances might you employ each?

3. Which type or style would you use to resolve a problem that was very important to you? Which would you use to resolve a complicated problem? An unimportant problem? Why?

Résolution des différends au moyen de la médiation

Betsy Coddington et Pat Pitsula

QUE SE PASSE-T-IL EN CAS DE MÉDIATION?

Définition de la médiation

La médiation est un processus officieux grâce auquel les participants (les personnes en conflit) et une tierce partie neutre (le médiateur) essaient de résoudre le conflit à la satisfaction de toutes les parties concernées. Il s'agit d'une alternative à la résolution de conflits habituelle et plus formelle au tribunal. Elle est meilleur marché, moins officielle, moins hostile, moins intimidante, plus confidentielle et sans doute plus efficace pour résoudre des différends dans de nombreuses situations. Elle offre aux parties en conflit l'occasion d'arriver à un accord acceptable sans l'ingérence de quiconque doit prendre une décision hostile pour résoudre le conflit. La formalité, la rigidité et souvent l'hostilité intense qui règnent au tribunal sont remplacées par l'atmosphère calme, informelle, moins rigide et moins intimidante d'une salle de conférence de médiation.

Ceci ne veut pas dire que la médiation n'a pas de règles ou que l'accord qui en résulte entraîne moins d'obligations qu'une ordonnance du tribunal ou un jugement. En fait, l'accord résultant d'une médiation, que les deux parties ont accepté sans désignation d'un gagnant ou d'un perdant, lie souvent plus les parties pour la simple raison qu'elles ont elles-mêmes conclu l'accord et abouti à un compromis qu'elles jugent acceptable. Par conséquent, il est logique que ce type d'accord conclu mutuellement soit plus facilement tenu par les deux parties qu'un accord imposé par un juge.

Comparaison avec d'autres formes de résolution de différends

Jugement : Une tierce partie écoute les faits relatifs au différend. Cependant, le jugement diffère en ce que la tierce partie détermine la culpabilité ou l'innocence, le gagnant ou le perdant. Il s'agit généralement d'un juge ou d'un jury qui doit s'en tenir aux procédures du tribunal et aux règles de la preuve et du droit. La tierce partie impose en définitive une

décision aux parties en cause. Le jugement est un processus formel, non volontaire, public, extrêmement procédural et rigide et débouche sur une situation qui détermine un perdant et un gagnant.

Médiation : Il s'agit d'un processus informel au cours duquel deux parties au moins résolvent leur différend avec l'aide d'une tierce partie neutre qui aide à reproduire les faits, à déterminer les problèmes et conflits sous-jacents, met en évidence les questions réelles qui se trouvent au cœur du différend et cherche à résoudre le conflit en encourageant les deux parties à arriver à une entente. Le médiateur est neutre et ne détermine pas la culpabilité ou l'innocence ni le résultat du différend. La séance est tenue dans un forum neutre et informel, elle est volontaire, moins structurée qu'une session au tribunal et met l'accent sur la préservation des relations et le fait qu'il faut en arriver à un accord acceptable par les deux parties. Toutes les sessions de médiation sont privées et confidentielles.

Arbitrage : Généralement utilisé dans les conflits de travail, l'arbitrage fait également intervenir une tierce partie qui, comme un juge, écoute les deux points de vue et arrête une décision sur la solution. L'arbitrage peut « lier » (imposition de sanctions ou d'amendes en cas d'inobservation des modalités de la décision) ou « ne pas lier » (à titre consultatif uniquement, étant donné que l'arbitre n'a aucun moyen de faire respecter la décision). L'arbitrage est volontaire ou contractuel, privé, moins formel que le jugement, s'intéresse à la relation existante, et débouche souvent sur un compromis.

Pour discerner les avantages qu'il y a à utiliser un forum autre que le tribunal, les élèves doivent bien comprendre les différences et les similarités entre les formes de résolutions des conflits. Ils ont tendance à penser que seul un décret, une ordonnance ou un jugement issus d'un tribunal peuvent lier les parties et être efficaces, ce qui n'est certainement pas le cas. S'il est vrai que tous les différends ne peuvent être résolus en dehors du tribunal traditionnel, les élèves doivent se rendre compte qu'il existe d'autres possibilités et que, pour certains conflits, elles peuvent être préférables au jugement.

APPUI ET UTILISATION DE LA MÉDIATION

Le juge en chef Warren E. Burger de la Cour suprême des États-Unis a déclaré un jour que :

> La notion selon laquelle les gens ordinaires veulent des juges en robe noire, des avocats bien habillés et de beaux tribunaux pour résoudre leurs conflits est incorrecte. Les gens qui ont des problèmes, tout comme les gens qui sont malades, veulent qu'on les soulage, et qu'on le fasse aussi vite que possible et à moindres frais.

Aucune autre déclaration n'a peut-être mis autant l'accent sur les autres moyens de résolution de conflit que cette déclaration du juge Burger. Il ne fait aucun doute que les gens qui ont des problèmes veulent être soulagés rapidement et en dépensant le moins possible. Il est temps en réalité que la médiation et d'autres formes de résolutions de conflit viennent au premier rang. La médiation, comme l'arbitrage dans les conflits de travail, peut donner à de nombreuses personnes en conflit une solution rapide et durable à leurs problèmes.

Au Canada, l'honorable Jean Bazin, c.r., président de l'Association du Barreau canadien a reconnu les possibilités offertes par les « autres formes de résolutions de conflits ». Lors d'un déjeuner avec de jeunes avocats le 24 août 1987, il a déclaré ceci :

> La résolution des conflits par d'autres formes est une idée qui a fait son chemin. Reconnaissons que nos tribunaux peuvent ne pas être le meilleur moyen pour résoudre tous les conflits. Travaillons à améliorer notre système judiciaire, mais joignons-nous à l'effort qui vise à créer de nouvelles

façons de résoudre les conflits, notamment l'arbitrage, la médiation et la négociation. La croissance du mouvement qui cherche ce genre de résolution de conflits est réelle.

Derek C. Bok, président de l'Université Harvard, a préconisé des changements dans le système judiciaire pour qu'il devienne plus efficace et moins cher. Bok a souligné le besoin de mécanismes moins combatifs et plus nombreux qui puissent éliminer le besoin d'aller au tribunal en cas de conflits. Il a déclaré que les facultés de droit, en particulier, devraient commencer à mettre l'accent sur les « formes plus mesurées de réconciliation ». Un curriculum de ce genre non seulement diminuerait la pression exercée sur le système judiciaire mais il donnerait également davantage d'options pour la résolution des conflits aux pauvres et aux classes moyennes, reviendrait beaucoup moins cher et se ferait dans un cadre moins formel et plus amical.

La médiation peut ne pas convenir pour certains conflits, tels que les cas de meurtre ou de viol, mais elle convient parfaitement dans les cas de différends entre propriétaire et locataire, les conflits familiaux, les conflits entre voisins, entre professeur et élève, entre plusieurs élèves, avec les consommateurs, entre amis, dans les cas de garde, de discrimination ethnique, dans les conflits de travail et même les délits criminels mineurs tels que le vandalisme et le vol à l'étalage. Toutes ces catégories de conflits se prêtent naturellement au processus de médiation très efficacement. Par exemple, lors d'un conflit entre un locataire et son propriétaire à propos du remboursement total du dépôt lorsque le locataire a endommagé la propriété, la médiation est tout aussi efficace et moins coûteuse que la cour des petites créances. Le médiateur peut en général déterminer le conflit sous-jacent et les parties en conflit peuvent très probablement en arriver à un accord mutuel en évaluant qui a réellement créé les dommages, s'il s'agissait d'usure normale ou si le locataire a endommagé la propriété, combien peuvent coûter les réparations, qui devrait les faire, etc. En répondant à toutes ces questions et en déterminant quels sont les faits réels, on peut en général arriver à un accord sans aller au tribunal. De cette façon, tout le monde est gagnant.

Un autre exemple où l'on peut avoir recours à la médiation est le cadre d'une salle de classe. On peut l'utiliser pour arriver à un compromis entre un élève particulièrement perturbateur et le professeur qui refuse de le laisser entrer dans sa classe. Des personnes formées aux résolutions de conflits peuvent utiliser un processus de médiation modifié pour résoudre des conflits dans les cours de récréation et les couloirs. Le résultat d'un programme de ce genre est de libérer les enseignants de la résolution de petits conflits, de diminuer le nombre de conflits, de donner aux étudiants des aptitudes qui leur permettent d'assumer les responsabilités de leurs propres conflits, et de promouvoir un environnement plus coopératif et plus paisible pour l'apprentissage.

ACTIVITÉS DES ÉLEVES

Questions types :

- En quoi la médiation diffère-t-elle du jugement?
- Quels sont les avantages et les inconvénients de la médiation? Du jugement?
- Quelles sont les étapes les plus importantes du processus de médiation?
- Quels sont les conflits dont la solution convient le mieux à la médiation?
- Quelles sont les caractéristiques principales du médiateur? Les fonctions importantes? Quelles sont les caractéristiques qui peuvent être importantes pour une

personne qui doit être formée à la médiation?

- Comment peut-on disposer la salle pour une séance de médiation afin qu'elle soit agréable tout en étant convenable?

Exemple d'exercice à faire à la maison ou en classe :

- D'après vous, un accord obtenu par médiation est-il plus ou moins obligatoire qu'une décision du tribunal ordonnant aux parties de faire certaines choses?
- Pensez-vous que la médiation est un bon processus et que c'est un moyen efficace de résoudre les conflits? Pourquoi ou pourquoi pas? Seriez-vous médiateur? Dans quelles circonstances?
- Que veut dire le juge Burger lorsqu'il déclare ce qui suit :

  Toute la profession juridique — avocats, juges, professeurs de droit — est tellement fascinée par la stimulation du tribunal que nous avons tendance à oublier que nous devrions être chefs de file en matière de conflits. De nombreux conflits doivent se régler selon l'ancien modèle « de la bataille et du sang ». Notre système est trop coûteux, trop pénible, trop destructeur et trop inefficace pour un peuple vraiment civilisé.

- Donnez des exemples de méthodes de résolutions de conflits formelles et informelles et précisez les différences entre elles. Quelles sont selon vous les meilleures méthodes? Les limiteriez-vous à certains domaines?

REMARQUE A L'ENSEIGNANT :

Vous trouverez ci-après plusieurs cas résumés que vous pouvez utiliser comme activités en classe. J'y ai donné des lignes directrices générales pour les rôles du médiateur et des personnes en conflit qu'il faudrait discuter à l'avance. Chaque participant doit étudier soigneusement la situation et réfléchir à ses objectifs dans le processus. Par exemple, le médiateur doit penser aux diverses solutions possibles sur lesquelles les parties peuvent s'entendre. Il doit également penser à la façon dont les parties doivent ressentir la situation et être prêt à des éclats ou à une situation d'impasse. Les personnes en conflit doivent bien connaître leur point de vue et essayer de bien jouer leur rôle, avec le caractère de la personne qu'elles représentent.

Bien qu'il soit préférable de laisser les étudiants libres dans cet exercice, l'enseignant peut vouloir poser des questions si la séance paraît lente ou sans issue. Il peut également s'avérer utile pour l'enseignant de jouer le rôle du médiateur lors de la première séance pour donner aux élèves une meilleure idée de la façon dont elle devrait se dérouler.

Avant d'essayer de jouer l'un quelconque de ces rôles, il est recommandé aux élèves de passer au moins brièvement en revue le processus de médiation, ses objectifs, ses avantages et son contexte. Même si une étude approfondie n'est pas nécessaire, une certaine connaissance du sujet sera utile aux élèves qui pourront ainsi mieux comprendre leurs rôles. L'une des méthodes de l'enseignement de la médiation peut être de donner aux élèves un bref résumé du thème, de passer aux activités et de reprendre par la suite en comblant les lacunes par une étude et une discussion détaillées.

Lignes directrices pour les médiateurs :

- Être neutre envers les deux parties.
- Écouter soigneusement les deux parties.
- Poser des questions qui précisent les faits, soulignent les problèmes et indiquent aux parties la découverte de solutions acceptables.
- Se préparer à des situations sans issue ou volatiles et être capable

de ramener les parties à des négociations raisonnables.

- Encourager les parties à discuter librement des problèmes et leur rappeler qu'elles sont là pour trouver une solution.
- Toujours se souvenir que l'objectif est d'atteindre un accord mutuellement satisfaisant.

Lignes directrices pour les parties en conflit :

- Connaissez bien le point de vue de votre cas, à la fois les faits et ce que vous voulez obtenir de la séance de médiation.
- Jouez le rôle. Adoptez le caractère que vous devez jouer.
- Essayez de négocier, d'arriver à un accord et d'éviter les situations qui peuvent devenir destructrices pour la séance ou pour votre cause.
- Étant donné que les faits donnés sont brefs, vous devrez peut-être en ajouter certains pour préciser votre situation mais ils doivent être dans la même veine que celle des faits déjà donnés. N'ajoutez rien qui puisse changer le conflit.

ÉTUDE DE CAS N°1 : Enseignant/élève

Rôles : **Linda**, élève de l'École secondaire de Portland ; **Mme Rhodes**, enseignante à l'École secondaire de Portland ; **Médiateur**.

Résumé : Linda, excellente élève de l'école, a récemment obtenu la note la plus basse de sa quatrième année d'école secondaire. Mme Rhodes, son nouveau professeur d'anglais, lui a donné un « D » pour une dissertation longue et approfondie. Il n'y avait aucune observation sur la dissertation, aucune faute d'orthographe n'avait été indiquée ni aucune autre correction. Linda a essayé d'obtenir un rendez-vous avec Mme Rhodes pour en discuter mais, chaque fois, Mme Rhodes a refusé de parler de la dissertation avec Linda.

Mme Rhodes, recrutée récemment à l'école et venant de Podunk (Illinois), avait eu une brève rencontre avec l'ancien professeur d'anglais, au cours de laquelle celui-ci lui avait dit que la pratique habituelle en ce qui concerne les notes était de donner un certain nombre de chaque note (par exemple tant de A, B, C, D et F) pour chaque classe.

Lorsque Mme Rhodes a dû corriger ses dissertations d'anglais, elle ne connaissait pas les notes précédentes des élèves et, en raison d'un autre engagement pressant le même jour, elle a dû corriger les dissertations en beaucoup moins de temps qu'elle n'aurait voulu. Elle se souvient avoir pensé en corrigeant la dernière qu'elle ne s'était pas donnée assez de temps pour lire les dissertations soigneusement.

Linda a présenté une plainte au directeur qui a demandé au conseiller de l'école de rencontrer Linda et Mme Rhodes pour essayer de résoudre le problème.

ÉTUDE DE CAS N° 2 : Propriétaire/locataire

Rôles : **M. Large**, propriétaire des Appartements Fantaisie ; **Emily**, locataire des Appartements Fantaisie ; **Médiateur**.

Résumé : M. Large vient de découvrir qu'Emily a un chien et qu'elle le garde dans son appartement. Bien que le bail n'interdise pas les animaux domestiques, il exige d'aviser le propriétaire avant d'amener un animal dans un appartement et il donne au propriétaire le droit de refuser certains animaux. M. Large a donné un préavis de 30 jours à Emily, conformément à la loi.

À la suite d'une visite chez elle, Emily a ramené son chien Peppy qu'elle a depuis 12 ans avec elle. Sa mère ne peut plus en effet prendre soin de Peppy et allait le faire piquer. Emily a décidé de l'emmener car elle ne peut souffrir que son chien bien aimé meure et l'a amené à son appartement en pensant qu'elle en informerait M. Large dans une lettre qu'elle

joindrait à son prochain chèque de loyer dans deux semaines. Elle ne s'est pas fait trop de souci à ce sujet étant donné que tous les autres locataires, sauf un, ont un chat ou un chien. Peppy ne fait pas de bruit et il est propre. Emily ne peut pas déménager car elle a un revenu limité. Cet appartement est une très bonne affaire, et elle ne pourrait probablement pas recueillir assez d'argent pour le déménagement. Elle aime vraiment beaucoup son appartement et y a même investi de l'argent au cours des cinq années où elle y a vécu. En outre, il y a un magnifique parc de l'autre côté de la rue qui serait l'idéal pour y promener Peppy.

Emily refuse de déménager et dit que M. Large n'est vraiment pas raisonnable en ce qui concerne Peppy et qu'il n'est pas juste de ne pas lui permettre de le garder alors que tant d'autres locataires ont des animaux. M. Large dépose une plainte auprès du comité local des différends propriétaire/locataire.

ÉTUDE DE CAS N° 3 : Consommateur

Rôles : **M. Todd**, directeur du magasin Cuisine Calico ; **Lisa Jones**, cliente ; **Médiateur** ; (Facultatif : **un employé témoin** du magasin et **une autre personne** qui témoignera pour Lisa que les stores ne correspondent pas aux spécifications).

Résumé : Lisa, une ménagère heureuse qui aime redécorer sa maison fréquemment, vient d'acheter une douzaine de mini-stores Levelor au magasin Cuisine Calico. Étant donné qu'elle avait besoin de stores faits sur mesure en raison d'une dimension spéciale, Lisa a commandé les stores à M. Todd. Elle a plusieurs fois fait des achats chez Cuisine Calico et a toujours été entièrement satisfaite des produits de ce magasin par le passé.

Au moment de la livraison des stores, Lisa s'est rendu compte que quatre stores n'étaient pas de la bonne dimension. Elle a appelé le magasin et a parlé à l'adjoint de M. Todd qui lui a dit qu'ils ne faisaient pas de remboursement et qu'ils ne pouvaient pas renvoyer les stores à Wavelor étant donné que les dimensions correspondaient à celles de la commande et qu'elle aurait dû prendre ses mesures plus soigneusement.

Lisa, sachant qu'elle avait pris les mesures exactes étant donné qu'elle avait encore le morceau de papier dont elle s'était servi pour la commande, se rend chez Cuisine Calico très en colère et exige un remboursement immédiat. Il se trouve alors des douzaines de clients dans le magasin et la plupart d'entre eux se rendent compte de la situation. M. Todd, qui revient de son déjeuner, remarque Lisa, l'une de ses meilleures clientes, réalise ce qu'il se passe et s'approche pour voir quel est le problème. Lisa repart sans même voir M. Todd et, arrivée à la porte, déclare qu'elle a l'intention de poursuivre Calico à la cour des petites créances pour le montant payé pour les stores qui ne correspondent pas à la dimension donnée.

La cour réfère la question à son centre de médiation.

ÉTUDE DE CAS No 4 : Délit juvénile / ethnique / de quartier

Rôles : **Jimmy**, un petit mexicain de 12 ans ; **Mme Shaw**, propriétaire d'une voiture de 1978 en très bon état ; **Mme Sanchez**, la mère souffrante de Jimmy ; **Ron**, ami de Jimmy et de Mme Shaw.

Résumé : Jimmy Sanchez est un garçon de 12 ans qui a récemment déménagé de Tijuana à Vaudeville. C'est un bon élève, même s'il ne parle pas très bien anglais. Il fait partie de l'équipe locale de soccer et, pendant l'été, il a travaillé au magasin local de crème glacée qui est maintenant fermé pour la saison.

Mme Sanchez est venue à Vaudeville avec ses deux jeunes garçons, Jimmy et Ricky, après le décès de son mari, Ricardo. Elle a déménagé en espérant donner une vie meil-

leure à ses deux enfants en faisant des ménages pour les personnes nécessitant ses services. Cependant, trois mois après avoir déménagé et avoir commencé à travailler pour plusieurs voisins, notamment Mme Shaw, Mme Sanchez a découvert qu'elle était atteinte du cancer. La maladie ayant progressé très rapidement récemment, elle doit maintenant rester au lit et la famille n'a aucun revenu.

Mme Shaw est une aimable personne de 78 ans qui avait engagé Mme Sanchez pour faire le ménage de sa maison deux fois par semaine lors de l'arrivée des Sanchez à Vaudeville. Elle a toujours été généreuse envers la famille Sanchez, leur donne de la nourriture supplémentaire et paie très bien Mme Sanchez pour ses services.

Ron, un garçon du voisinage qui a vécu à Vaudeville toute sa vie, est le meilleur ami de Jimmy à l'école et il est très apprécié dans le voisinage. Ron déneige toujours la maison de Mme Shaw pendant l'hiver.

La semaine dernière, un agent de police local a surpris Jimmy en train de voler un poste de radio dans la voiture ouverte de Mme Shaw. Au centre policier pour les jeunes, Jimmy a déclaré qu'il n'avait pas vraiment l'intention de voler le poste, mais qu'il voulait simplement que sa pauvre mère écoute la radio jusqu'à ce qu'il puisse faire réparer leur poste. Mme Shaw a engagé des poursuites contre Jimmy en espérant qu'ainsi il cesserait ses tendances à la délinquance.

Le tribunal juvénile réfère le cas à son centre de médiation en espérant ainsi éviter d'ajouter un autre cas à son calendrier déjà surchargé.

Remarque : Ce cas permet aux élèves d'ajouter très facilement des faits à ceux déjà donnés. On peut trouver amusant de changer les rôles ; par exemple, une Mme Shaw peut avoir des préjugés alors qu'une autre Mme Shaw peut être compréhensive tout en voulant maintenir l'ordre et la loi.

COMPTE RENDU :

- Écrivez au tableau le résultat de chaque cas.
- Discutez des autres options sur lesquelles les parties ne sont pas tombées d'accord et décidez si c'est la meilleure solution qui a été adoptée.
- Discutez le rôle du médiateur et examinez sa tâche et les aptitudes ou techniques utilisées pendant la séance. Parlez des moyens d'améliorer le rôle. Le médiateur est-il resté neutre? A-t-il imposé des solutions?
- La séance de médiation a-t-elle été bonne dans tous les cas? Pourquoi ou pourquoi pas? Laissez les élèves discuter le pour et le contre, ainsi que leur point de vue sur chaque cas. Est-ce que les parties en conflit se sont senties traitées de façon juste? Ont-elles eu l'impression que le médiateur était satisfait?
- Si la classe a déjà discuté la clémence, voilà le moment de comparer les deux procédés.
- Faites le tour des autres domaines pour lesquels la médiation peut être efficace.
- Discutez des autres solutions comme moyens de résoudre les conflits. Examinez les solutions qui peuvent être apportées dans les cas où les parties n'ont pas pu arriver à une entente.

Travail éventuel : Rédigez votre propre étude de cas, avec les faits pour les deux côtés du conflit. Voyez alors quelle est la meilleure solution au problème, mais discutez des autres options également. Essayez de faire preuve d'originalité et souvenez-vous que l'objectif est d'atteindre un accord satisfaisant pour les deux parties.

Avant de lire les résultats et de donner des notes, remettez les rédactions à

d'autres élèves pour qu'ils donnent leurs idées sur la meilleure façon de résoudre le cas. Si les élèves sont particulièrement sensibles au fait que d'autres élèves lisent leur travail, vous pouvez donner un numéro à chaque élève et leur éviter ainsi d'utiliser leur nom. Une façon de « déguiser » l'écriture est de dire aux étudiants d'écrire de la main opposée à celle avec laquelle ils écrivent habituellement — mais seulement dans la mesure où leur travail est lisible!

Fin de la classe de médiation : Demandez aux étudiants d'écrire sur de grands morceaux de papier ce qu'ils ont appris pendant le cours de médiation et ce qu'ils ressentent comme étant les choses les plus importantes à se souvenir au sujet de la médiation. Affichez les papiers puis discutez-en en classe.

Remarque finale : Les enseignants peuvent demander à certains élèves d'écrire ou de téléphoner pour obtenir des renseignements sur les services locaux de médiation. Ces élèves peuvent ensuite faire des rapports quotidiens verbalement et obtenir ainsi des points supplémentaires. Si les agences ont des brochures, il est bon de leur en demander des exemplaires pour que les élèves les examinent.

PROGRAMME DE MÉDIATION À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

PROGRAMME DES GESTIONNAIRES DE CONFLITS

Le Oregon Law-Related Education Project entreprend des programmes de démonstration pour créer un nouveau modèle de résolutions des conflits dans certaines écoles élémentaires. Les objectifs du programme sont de permettre aux élèves de ces écoles d'améliorer leurs aptitudes aux communications, à la solution des problèmes et des conflits et d'améliorer l'environnement social et d'apprentissage de leurs écoles tout en diminuant l'hostilité, la violence et la conduite anti-sociale.

Ce programme repose sur des modèles élaborés un peu partout dans le pays qui ont fait leurs preuves. Dans ces programmes modèles, les élèves de quatrième à sixième année sont choisis par leurs camarades de classe et leurs enseignants, ou d'après le potentiel au leadership qu'ils semblent démontrer (à la fois dans le sens négatif et positif). Ces élèves représentent en général le corps étudiant en termes de sexe et d'identité raciale ou ethnique. Les gestionnaires de conflit choisis reçoivent environ 13 heures de formation pour améliorer leurs aptitudes à l'écoute active, la résolution des conflits, la pensée critique, le travail d'équipe, l'affirmation de soi, les communications « ouvertes » et le processus de gestion des conflits.

À la fin de la formation, les gestionnaires de conflits surveillent la cour de récréation, la cafétéria ou les couloirs par groupes de deux et aident les autres élèves à résoudre leurs conflits en suivant des techniques d'écoute active et de solutions aux problèmes.

Les gestionnaires de conflits ne sont ni juges ni policiers ; ils offrent leur aide, que les élèves peuvent accepter ou rejeter. La plupart du temps, les élèves en conflit préfèrent accepter l'aide de leurs pairs.

Les gestionnaires de conflits se réunissent au moins deux fois par semaine avec le ou les coordonnateurs du corps enseignant pour discuter des problèmes et améliorer leurs aptitudes. À la fin de l'année scolaire, ils sont formés pour être formateurs adjoints de leurs pairs qui s'intégreront au programme à l'automne suivant.

PROGRAMME DE MÉDIATION DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES

Vue d'ensemble et raisonnement

Le Oregon Law-Related Education Project met actuellement en place des programmes de médiation dans certaines écoles secondaires. Le programme forme

les élèves et le personnel de l'école à devenir médiateurs des conflits entre les élèves. En créant un groupe de médiateurs spécialisés d'élèves et d'adultes, le programme donnera à la communauté scolaire un mécanisme efficace qui, sur place, permettra de répondre à de nombreux conflits.

La formation à la médiation et l'utilisation de la médiation répondent de diverses façons aux causes sous-jacentes des problèmes de conduite des élèves :

- On apprend aux élèves à développer des aptitudes telles que l'écoute, la pensée critique et les solutions aux problèmes pour résoudre leurs propres conflits et les conflits de leurs pairs.
- La médiation encourage la communication et la collaboration et donne à la communauté scolaire un forum qui entraîne un dialogue constructif et donne des solutions aux problèmes.
- La médiation est un processus habilitant : les élèves apprennent à assumer de plus grandes responsabilités pour résoudre leurs propres problèmes.
- La médiation augmente la capacité de l'école à répondre aux problèmes des élèves et libère les enseignants, les administrateurs et le personnel de soutien qui peuvent ainsi se concentrer davantage à l'enseignement et aux problèmes scolaires plutôt qu'à la discipline.
- La médiation est une méthode de résolution des conflits extrêmement souple et individuelle, avec de nombreuses applications. Elle s'est avérée utile dans de nombreuses situations (situations de crise ou non), quelle que soit leur origine — la maison, le quartier ou l'école.

PROCESSUS DE MÉDIATION

OUVERTURE / INTRODUCTION

- Présentation générale.
- Explication du processus :
  - Nous sommes ici pour aider.
  - Tout reste confidentiel.
  - Chacun de vous aura la possibilité de donner son point de vue et de réfuter tout ce que l'autre personne dit.

Vous devez respecter quatre règles :

- Pas d'injures.
- Dire la vérité.
- Ne pas interrompre.
- Réellement essayer de résoudre le problème.

DÉFINITION DU PROBLEME

Demandez ce qui s'est passé à l'une des parties. Vérifiez si vous avez bien compris en posant des questions et en paraphrasant ce que vous pensez avoir compris.

Demandez ce qui s'est passé à l'autre partie, puis procédez comme ci-dessus.

Posez des questions aux deux parties pour mettre l'accent sur les problèmes et connaître leurs sentiments. Vous devrez peut-être penser à des incidents antérieurs qui pourraient être la cause sous-jacente de cet incident particulier.

COMPRÉHENSION DU PROBLEME

Demandez aux parties de résumer ce qu'elles pensent être le problème et ce qu'elles ressentent à ce sujet.

Demandez aux parties si elles auraient pu traiter la situation d'une autre façon.

RECHERCHE D'UNE SOLUTION

Demandez à la première partie ce qui à ses yeux est une solution juste. Demandez à la deuxième partie si elle est d'accord avec cette solution. Sinon, reprenez sans cesse ce procédé entre les parties pour trouver des solutions, jusqu'à ce qu'elles se mettent d'accord sur une d'entre elles.

Demandez à chacune des parties de dire à l'autre quelle est la solution ou de résumer la solution et demandez-leur s'il s'agit de la solution sur laquelle elles sont tombées d'accord.

ACCORD

Rédigez l'accord, faites-le lire aux parties ou lisez-le leur, apportez les changements nécessaires et faites-le signer par les parties.

SUITE À DONNER

Si vous pensez que les parties n'ont pas pris un engagement total envers l'accord qu'elles viennent de passer ou, si les parties en demandent un, fixez un rendez-vous de « vérification ». À ce moment-là, les parties peuvent modifier l'accord.

LISTE DE VÉRIFICATION POUR LES GESTIONNAIRES DE CONFLITS

- Orientation/prise de conscience du corps enseignant
- Film vidéo
- Discussion de la mise en place du programme
- Choix des coordonnateurs/co-formateurs du corps enseignant
- Discussion supplémentaire sur la mise en place du programme
- Dresser le plan des séances de formation des élèves
- Discussion du choix des élèves
- Lettre et permission des parents
- Formation du coordonnateur et du corps enseignant
- Demi journée de formation sur le matériel pédagogique pour la résolution des conflits et processus de mise en place
- Orientation/prise de conscience des élèves
- Film vidéo/discussion en classe/discussion en assemblée
- Choix des étudiants pour la formation
- Nominations et élections des élèves, choix des enseignants, autonominations, processus de demande
- Commande de T-shirts (facultatif — pour le programme des écoles élémentaires uniquement)
- Formation des élèves (de 10 à 15 heures), les leçons en classe (3 ou 4) pour l'ensemble de l'école étant enseignées en même temps.
- Assemblée
- Remise des certificats aux gestionnaires de conflits-élèves
- Démonstration du procédé de gestion des conflits par les élèves médiateurs
- T-shirts remis aux gestionnaires de conflits (écoles élémentaires seulement)
- Gestionnaires de conflits sur place dans la cour de récréation / réception des références par les médiateurs
- Réunions avec les gestionnaires de conflits et les coordonnateurs (hebdomadaires ou bihebdomadaires)
- Discussion des problèmes et réactions des élèves
- Perfectionnement des aptitudes, le cas échéant
- Appui apporté aux gestionnaires de conflits
- Célébration de fin d'année pour les gestionnaires de conflits

MODÈLE ADVERSAIRE

Dans ce jeu de rôle, il y a un juge, un plaignant et un accusé. La procédure est la suivante :

- Le juge demande au plaignant de donner sa version de l'histoire.
- Le juge demande à l'accusé de donner sa version de l'histoire.
- Le juge pose des questions aux par-

ties, avant ou après, pour clarifier les faits.

- Le juge prend une décision et indique cette décision aux parties.

Jackson vs. Miller

Sara Miller a déménagé dans la maison voisine de celle de Cecil Jackson, un retraité qui passe son temps à faire des aménagements paysagés dans son jardin, dont il est très fier. En fait, il organise des visites de son jardin de roses pendant le festival annuel des roses qui a lieu au mois de juin. M. Jackson a fait pousser une clôture de huit pieds entre les deux maisons. Selon Sara, la clôture lui bouche la vue de la rue lorsqu'elle recule en voiture et elle a donc demandé à M. Jackson de la tailler. Sara s'inquiète du danger pour son bébé qu'elle prend souvent avec elle lorsqu'elle quitte la maison. Sans réponse de M. Jackson après plusieurs semaines, Sara a taillé la clôture étant donné le danger qu'elle représentait pour elle-même et sa famille. M. Jackson est furieux et demande que Sara remplace la clôture pour 435 $. Il exige que la clôture soit remplacée immédiatement pour qu'elle ait repris sa hauteur originale avant l'ouverture de son jardin dans six mois.

LIGNES DIRECTRICES POUR LES MÉDIATEURS

- Être neutre envers les deux parties.
- Écouter soigneusement les deux parties.
- Poser des questions qui précisent les faits, soulignent les problèmes et indiquent aux parties la découverte de solutions acceptables.
- Se préparer à des situations sans issue ou volatiles et être capable de ramener les parties à des négociations raisonnables.
- Encourager les parties à discuter librement des problèmes et leur rappeler qu'elles sont là pour trouver une solution.
- Toujours se souvenir que l'objectif est d'atteindre un accord mutuellement satisfaisant.

MODÈLE DE MÉDIATION

- Le médiateur accueille les parties et établit le cadre de la médiation : lignes directrices de la séance, explication du procédé, objectif de la séance. Il peut faire remarquer que certaines de ces lignes directrices portent sur le fait qu'il ne peut y avoir d'interruption, qu'on ne doit pas se lancer d'injures, que l'on doit être honnête et faire un effort pour résoudre le problème. Il indique aux parties que la séance est confidentielle et que tout ce qui sera dit ne sera pas répété, que chaque partie aura les mêmes possibilités de parler et d'expliquer sa version du conflit, qu'il se pourrait qu'au cours de la séance, à titre de médiateur, il veuille parler aux parties séparément mais que s'il le fait, chaque partie aura la même possibilité de s'entretenir avec lui.
- Il demande à chaque partie en conflit de définir le problème comme elle le voit et d'exprimer ses sentiments à ce sujet.
- Il reprend les points de vue des deux parties.
- Il pose des questions pour éclaircir les problèmes ou ajouter certains faits.
- Il demande aux parties de trouver des solutions. Cette partie du procédé peut prendre beaucoup de temps étant donné qu'il s'agit vraiment du commencement de la négociation. Il reprend sans cesse le procédé entre les parties en leur demandant des solutions et en essayant d'obtenir l'accord de l'autre partie.
- Lorsqu'un accord est atteint, il demande à chacune des parties de

dire à l'autre ce qu'elle va faire ou fait un résumé de l'accord pour les parties afin de s'assurer qu'elles comprennent exactement ce sur quoi elles se sont entendues.

- Il peut vouloir, au cas où il n'y a pas d'entente, conférer en privé avec chacune des parties. Il leur demande à chacune de souligner ce qu'elles sont prêtes à faire pour résoudre le problème. Il ramène alors les parties face à face et leur demande de donner leurs solutions. Les parties sont alors en général plus près d'un accord à ce moment-là et peuvent arriver à une solution satisfaisante.

COMPARAISON ENTRE ADJUDICATION ET MÉDIATION

JUGEMENT

- Définir le conflit avant d'aller au tribunal
- Bien définir les problèmes avant d'aller au tribunal
- L'État cherche une solution (criminel)
- Forum public/règlements formels/procédures
- Force de dissuasion et punition
- Lié par la loi et précédent
- Représentation des parties par des avocats
- Accent mis sur le passé
- Blâme / faute
- Résultat : gagnant / perdant
- Verdict rendu par le juge/le jury
- Solutions dictées par la loi
- Verdict doit être respecté / respect de la loi varie
- Souvent relations endommagées
- Coûteux
- Obligatoire
- Souvent peu pratique
- Mystérieux / intimidant
- Émotions refoulées
- Un seul procès

MÉDIATION

- Les parties définissent le conflit lors de la séance
- Les questions émergent lors de la séance
- Les parties cherchent la solution

À BORD DU MAYFLOWER

Procédure :

Cette activité donne la possibilité de pratiquer le consensus.

1. Examinez la signification de consensus. Faites travailler la classe par groupes de trois ou quatre élèves. Expliquez que chaque groupe a la possibilité de partir à bord du Mayflower et de visiter le Nouveau Monde. Étant donné l'espace restreint sur le Mayflower, le groupe ne peut prendre que dix choses avec lui et ces choses doivent avoir existé en 1620.

2. Les groupes doivent établir une liste par consensus des dix choses qu'ils aimeraient emmener dans le Nouveau Monde. Faites lire les listes à voix haute par les groupes et discutez des problèmes qui se posent.

Discussion :

- Quels sont les articles sur lesquels vous êtes facilement tombés d'accord?
- Quels critères avez-vous utilisé pour choisir les articles? (En général ils n'utilisent aucun critère.)
- Quels sont les articles sur lesquels vous avez eu des difficultés à tomber d'accord?
- Comment avez-vous résolu les désaccords?

COLLABORATION HISTORIQUE

Matériel pédagogique : matériels de référence.

Procédure :

1. Divisez les élèves en groupes, assignez à chaque groupe un moment et un lieu historique, tels que la Chine ancienne, la civilisation pré-colombienne des Incas, l'Italie de la Renaissance ou une période que la classe étudie.

2. Demandez à chaque groupe de faire des recherches sur la période et de trouver cinq exemples de collaboration parmi les gens vivants à cette époque. On peut les présenter à la classe de diverses façons, notamment par rapports verbaux ou écrits, par des modèles et au tableau.

Discussion :

- Comment avez-vous trouvé les exemples?
- Quels exemples ressemblaient aux exemples actuels? Quels sont ceux qui étaient différents?
- Certains exemples sont-ils plus ou moins coopératifs que d'autres?

30 MINUTES AVANT LE JOUR J...

Une bombe nucléaire explosera dans 30 minutes. Vous avez été désigné pour choisir 12 personnes dans la liste ci-dessous qui survivront et participeront à la formation d'un nouveau monde. Dans votre groupe, choisissez 12 personnes sur cette liste qui entreront dans l'abri atomique.

Agent de police noir armé d'un revolver ; **sénateur américain** accompagné de **son conjoint** et de **sa fille** (3) ; **jardinier japonais** ; **ingénieur indien** ; **danseur gai** ; **plombier** ; **menuisier gauchiste** ; **docteur stérile** ; **écrivain handicapé** ; **cuisinier d'origine hispanique** ; **rabin** ; **souteneur** ; **prostitué(e)** ; **sergent** ; **fermier autochtone** ; **scientifique aveugle**.

LEÇON NO 2 : COMPRENDRE LES STYLES DE GESTION DES CONFLITS

Objectifs :

- Identifier 5 styles de gestion des conflits ainsi que leur utilisation et leur limite
- Évaluer son propre style de gestion.

Questionnaire :

Le questionnaire suivant donne aux élèves la possibilité de prendre conscience de leur style de gestion des conflits. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, étant donné que chaque stratégie a ses utilisations propres.

Instructions :

Après avoir lu chacune des techniques données ci-dessous, examinez si vous l'utilisez fréquemment, à l'occasion ou rarement. Si la réponse est « fréquemment », écrire « 3 » dans la case appropriée à la prochaine page. Si vous avez répondu « à l'occasion », écrire « 2 » dans la case appropriée, et indiquez « 1 » si vous avez répondu « rarement ».

Comment réagissez-vous habituellement aux conflits?[1]

- 1. Vous menacez l'autre personne ou vous vous disputez avec elle.
- 2. Vous essayez de voir le point de vue de l'autre personne autant que le vôtre.
- 3. Vous cherchez un point commun
- 4. Vous admettez que vous avez tort, même si vous ne le croyez pas vraiment.
- 5. Vous évitez la personne en question.

1 D'après Barbara Stanford.

- 6. Vous poursuivez fermement votre but.
- 7. Vous essayez de trouver exactement vos points d'accord et de désaccord pour préciser le conflit.
- 8. Vous essayez d'arriver à un compromis.
- 9. Vous cédez.
- 10. Vous changez de sujet.
- 11. Vous vous lamentez ou vous plaignez jusqu'à ce que l'on vous donne raison.
- 12. Vous essayez de bien déterminer tous les problèmes.
- 13. Vous lâchez du lest et encouragez l'autre partie à faire de même.
- 14. Vous prétendez être d'accord.
- 15. Vous essayez de changer le conflit en blague.

Points : Ajoutez tous les chiffres de chaque colonne. Les colonnes marquent 5 styles de conflits à résoudre.

Après avoir compilé vos points, cherchez lequel des styles décrits ci-dessous correspond à votre meilleur score. Est-ce que ce style correspond à la perception que vous avez de vous-même? Et les deuxième et troisième scores?

I. **Compétition** (« Affaire dure à régler ») Poursuivre ses buts personnels aux dépens de quelqu'un d'autre. Se trouver en compétition peut signifier « faire valoir ses droits », défendre une position que vous pensez être correcte ou simplement essayer de gagner.

II. **Collaboration** (« Négociation » ou « deux têtes sont plus efficaces qu'une seule ») Travailler en collaboration avec quelqu'un, que ce soit pour examiner les désaccords, chercher d'autres possibilités ou trouver une solution qui réponde aux questions des deux parties.

III. **Compromis** (« Aplanir les différences ») Chercher un moyen terme en « aplanissant les différences », c'est-à-dire en trouvant la solution qui répond partiellement aux voeux des deux parties.

IV. **Adaptation** (« Négociation en douceur » ou « tuer ses ennemis avec bienveillance ») Céder au point de vue d'une autre personne ; prêter attention à ses problèmes et négliger les siens propres.

V. **Échappatoire** Ne pas chercher à régler le conflit, soit en se rétractant, soit en remettant les questions à plus tard.

La plupart d'entre nous utilisent diverses techniques pour résoudre les conflits avec différentes personnes. Les diverses situations exigent quelquefois différentes techniques : vous ne parlez peut-être pas de la même façon à votre patron qu'à vos meilleurs amis. Cependant nous utilisons souvent un nombre très limité de techniques avec certaines personnes.

Après chaque groupe de personnes citées dans le tableau[2] à la page suivante indiquez, parmi les techniques mentionnées ci-dessus, celle que vous utilisez le plus

I	II	III	IV	V
1 ____	2 ____	3 ____	4 ____	5 ____
6 ____	7 ____	8 ____	9 ____	10 ____
11 ____	12 ____	13 ____	14 ____	15 ____

2 D'après Thomas Kilmann, *Conflict Mode Indicator.*

fréquemment pour résoudre les conflits avec eux, en utilisant le chiffre correspondant (par exemple, si vous changez souvent de sujet ou cherchez à éviter les conflits avec vos parents, indiquez un « V » dans la première colonne après « parents »). Ne vous occupez pas des groupes de personnes qui n'ont rien à voir avec vous. Ensuite, pour chaque groupe, indiquez les techniques qui pourraient être efficaces mais que vous n'utilisez pas actuellement.

Questions à examiner :

1. Avez-vous tendance à utiliser certains styles avec vos amis et d'autres avec vos parents ou des gens que vous ne connaissez pas bien? Pourquoi?

2. Quel style utiliseriez-vous avec quelqu'un que vous percevez comme un « ennemi »? Pourquoi?

3. Pensez-vous que les communautés et les nations utilisent les mêmes méthodes que vous? Pourquoi ou pourquoi pas? Donnez des exemples.

En vous rapportant aux cinq styles décrits précédemment, pensez à leurs utilisations et à leurs limites. Chacun d'entre eux est utile dans certaines circonstances ; en d'autres termes, chacun peut représenter une bonne orientation selon les circonstances et l'aptitude avec laquelle il est utilisé. Mais chacun peut aussi faire du tort. Demandez aux élèves de faire une liste des avantages et des inconvénients de chacun des styles. La liste suivante a été dressée d'après le *Conflict Mode Indicator* de Thomas-Kilmann afin de vous aider dans vos discussions.

(*Facultatif* : séparez les étudiants en cinq groupes selon leur style dominant. Chaque groupe doit établir la liste des avantages et des inconvénients de leur orientation dans les conflits.)

UTILISATIONS ET LIMITES

I. Compétition

Utilisations possibles : Lorsqu'il faut agir immédiatement ; lorsque vous pensez avoir raison.

Limites éventuelles : Intimide les gens ; ils ont donc ainsi peur d'admettre les problèmes et de vous donner des renseignements importants.

II. Collaboration

Utilisations possibles : Pour examiner le point de vue de quelqu'un d'autre ; utile lorsque vous avez besoin d'une décision

Catégories de personnes	**Styles actuellement**	**Styles éventuellement**
Parents	_____	_____
Personnes âgées	_____	_____
Adolescents	_____	_____
Enfants	_____	_____
Frères et soeurs	_____	_____
Enseignants	_____	_____
Employeurs	_____	_____
Membres d'autres groupes raciaux	_____	_____
Amis	_____	_____
Personnes que vous ne connaissez pas bien	_____	_____

qui cherche à régler les problèmes des deux parties.

Limites éventuelles : N'est pas aussi utile pour des décisions mineures ou en cas de délais courts.

III. Compromis

Utilisations possibles : Lorsque tout le reste a échoué ; pour prendre une décision rapide en cas de désaccord mineur ; lorsque deux parties de forces égales visent des objectifs qui s'excluent mutuellement.

Limites éventuelles : Risque de perdre de vue les questions et valeurs plus importantes et peut-être de ne plaire à personne.

IV. Adaptation

Utilisations possibles : Lorsque vous vous rendez compte que vous avez tort ; lorsque vous voulez faire régner l'harmonie ou obtenir des crédits pour un problème plus important.

Limites éventuelles : Vos problèmes peuvent ne jamais être examinés.

V. Échappatoire

Utilisations possibles : Lorsque la confrontation est trop dangereuse ou crée des dommages ; lorsqu'un problème est peu important ; lorsqu'une situation doit être « refroidie » ou que vous avez besoin de plus de temps pour vous préparer.

Limites éventuelles : Les questions peuvent ne jamais être explorées.

Questions à discuter :

1. Quels autres avantages ou limites voyez-vous pour ces divers styles?
2. Dans quelles circonstances pensez-vous pouvoir utiliser chacun de ces styles?
3. Quel type de style utiliseriez-vous pour résoudre un problème très important pour vous? Lequel utiliseriez-vous pour résoudre un problème compliqué? Un problème peu important? Pourquoi?

Appendix I / Annexe I
Resource Fair

Resource Fair

1.1 LRE Resources

Ted Morton

Ted Morton, the presenter, is an associate professor of Political Science at the University of Calgary and Co-Director of the Research Unit for Socio-Legal Studies. He teaches constitutional law, civil liberties and judicial process. His research on these topics has been published in Canadian, American, and French journals. He is the editor/author of *Law, Politics, and the Judicial Process in Canada*, and he is currently writing a book on the Morgentaler-Borowski trials.

He used the resource fair to introduce educators to a series which he co-edits, *Leading Decisions of the Supreme Court of Canada*. Begun in 1985, these are edited reprints of the Supreme Court's most important Charter of Rights and federalism decisions. The edited cases average 12 pages in length, and they are available by subscription ($40 annually) or by bulk order for classroom use ($0.80 per copy). They have been used in courses in over 15 Canadian universities and colleges. For further information, contact: Research Unit for Socio-Legal Studies, Faculty of Social Sciences, University of Calgary, Calgary, Alberta, T2N 1N4.

1.2 Great Canadian Trials

Ruth Yates and Pat Pitsula

Ruth Yates is a researcher with the Centre for Education, Law and Society at Simon Fraser University with a particular interest in the informal or "hidden" curriculum. She has assisted in the publication of a textbook on Canadian law and is presently working on resource materials that will assist secondary school teachers in incorporating Canadian court cases into law and history courses.

Pat Pitsula holds a B.A., a B.Ed., and most recently has obtained an LL.B.

Ruth Yates and Pat Pitsula led a resource workshop that reviewed work on a proposed textbook sponsored by the Centre for Education, Law and Society, and partially funded by the Canadian Studies Directorate of the Department of the Secretary of State. A committee of prominent jurists and educators has selected a number of Canadian trials significant for their impact on the historical, social and legal development of Canada. The text will serve to supplement current curricula in Canadian history, law and civics courses across Canada. Background information and data regarding the parties, facts and issues of each case will be designed to

enable teachers to use different approaches (such as mock trials, moot appeals, simulations and case studies) with each case.

1.3 SFU Faculty of Education's Program on LRE

Wanda Cassidy
Michael Manley-Casimir

Wanda Cassidy is a faculty member in Social Studies Education and Co-Director (with Michael Manley-Casimir) of the Centre for Education, Law and Society at Simon Fraser University. Her master's degree is in law-related education, and she speaks and writes in her field, particularly on matters pertaining to curriculum and classroom methodology.

Michael Manley-Cassidy is a professor of education and Director of Undergraduate Programs at SFU. His interests lie primarily in the intersection of law and educational policy, including constitutional questions and issues of human rights.

This session reported on the initial development of the Centre for Education, Law and Society at SFU, including current activities. This program for teachers began in 1984 with funding from the Law Foundation of British Columbia. The program currently offers four undergraduate courses in law-related education for teachers, provides opportunities for graduate work in the field, conducts research in related areas and offers support to teachers and school district staff to develop related programs. The four courses offered are in substantive law, teaching methodology, conflict resolution, and school law.

Research and curriculum development activities have included a study of legal literacy, preparation of classroom materials on great Canadian trials, research into the effectiveness of mock trials to teach legal concepts to elementary children, development of a curriculum package on corrections and study of community values and unconventional teacher behaviour.

Recently the Centre's mandate has been broadened to include an international focus, a program on conflict resolution, and a human rights component.

1.4 Teaching about the *Young Offenders Act*

Dale Lamont
Doug Seitsinger

Dale Lamont has been a criminal justice educator with the Calgary John Howard Society for over four years and was a co-developer of the YOA unit.

The session briefly reviewed the following aspects of this junior high school teaching unit on the *Young Offenders Act*, and the audience was encouraged to examine the materials.

Content Components: levels of law, principles of YOA, police procedures, alternative measures, youth court and dispositions, custody, the adult prison system, review, question bank. **Teaching Methods**: games, simulations, case histories, role plays, student workbook (with cartoons), overheads.

1.5 Using *Legal Perspectives*

Gabriella Moro

Ms. Moro's training has been in the fields of education and linguistics. She has worked as a teacher, researcher and in communications (print and radio). Since 1985 she has worked with the Legal Services Society in Vancouver, B.C., primarily as managing editor of *Legal Perspectives*, a Schools Program publication.

This workshop involved explaining the value and features of *Legal Perspectives* (formerly titled the *Schools Program Newsletter*). It is published 5 times a year (September-June) in English in an 8 x 11 magazine format, usually 24 pages in length. Subscriptions are free in British Columbia, $10 per year out-of-province (anywhere in the world). Part of the mandate of the Legal Services Society is "to provide education and information about the law for all British Columbians." *Legal Perspectives* is one of the publications the Society uses to provide for the legal information needs of secondary school teachers of law and consumer education. The Society works with an advisory board of six teachers to assess the magazine and provide ideas for upcoming issues. Each issue contains a series of articles and a resource section on a particular theme (e.g., refugees). Other features in each issue provide regular coverage of significant cases, new legislation, and consumer education. Each year *Legal Perspectives* publishes a back issues index and a directory of legal education services and programs. *Legal Perspectives* also runs announcements and ads about new resource materials, workshops and courses in the field of law-related education

1.6 Law 12 Revision — Sandra Hawkins

Sandra Hawkins is a law teacher at Columneetza Senior Secondary School in Williams Lake, British Columbia. She has been a member of various law-related education committees and advisory boards, and is currently a member of the Ministry of Education Law 12 Curriculum Revision Committee.

The session on Law 12 Revision was very informal. It was intended to give B.C. teachers the results of the Law 12 Curriculum Revision Survey and to discuss any concerns they might have. Discussion focused mostly on the selection of an appropriate text book and the need for law teachers to get together more frequently. Another need the group identified was for a means of keeping current on legal issues and changes in the law. The Legal Services Society newsletter, *Legal Perspectives*, is useful to many B.C. law teachers, and great enthusiasm was shown for the establishment of a law line allowing teachers to communicate via telecommunications. This is beginning to happen through the Michigan Terminal System through the University of British Columbia and Simon Fraser University.

1.7 Organizing a Legal Information Centre 'Just in Time' — Steve Talos

No synopsis of this workshop were available to the editor as these proceedings went to press.

1.8 Resolving Conflict through Communication — Alison Walkley

Alison Walkley, a teacher, is presently completing a graduate degree in Peace Education at Simon Fraser University. She is the author and researcher of a new curriculum: *Communication for Understanding and Conflict Resolution: A Co-operative Learning Curriculum for Creating a Peaceful Classroom.* She has done workshops and presentations for education at a number of conferences. She is also an active member of Psychologists for Social Responsibility and co-author of *Motivational Factors for Activism in the Peace Movement* and *Children and the Nuclear Threat: How to Talk to Children about Nuclear War.*

The workshop provided an introduction to the curriculum: *Communication for Understanding and Conflict Resolution: A Co-operative Learning Curriculum for Creating a Peaceful Classroom.* The curriculum, field tested in three schools in British Colum-

bia, consists of a class set of 280 task cards and a curriculum guide which includes student materials for duplication, overheads and evaluation materials. For each task the guide provides a list of objectives, materials and new vocabulary along with a discussion of necessary background information and suggestions for questions, role-plays, demonstrations and additional activities.

The rationale for the curriculum was described, and the findings of the field testing were presented. The workshop focused on the use of a co-operative learning approach for teaching communication and conflict resolution skills.

1.9 The Legal Obligations Concerning Special Education in Québec

This workshop was cancelled

1.10 Improving Teacher Performance through Quality Student Feedback

Ianthe Warner

Ms. Warner has been an instructor in the Business Program at Selkirk College (Castlegar, British Columbia) for two and a half years. She holds a Bachelor of Commerce degree, an accounting designation (RIA), and she has had approximately ten years of experience in industry. She teaches the law course at the college as well as a course in management.

Her presentation included a description of this process, which is intended to get feedback from students on teacher presentation. Students are asked what they like about the course, what they think should be improved and how it could be improved. Students are an excellent source of information: they are, after all, the consumer! Students have to take ownership of their comments by suggesting ways to improve presentation. Students become aware that not all things can be changed (for example, an accent) and are then able to adjust to it as given.

1.11 Edmonton Anti-Shoplifting Program

Martin Garber-Conrad

Martin Garber-Conrad is the executive director of Edmonton City Centre Church Corporation. One of ECCCC's projects is the Edmonton Anti-Shoplifting Educational Program.

"Is It Worth It?" is a brand new video produced this spring [1988]. The 10 minute, 45 second video is used in school presentations throughout the city of the Edmonton Anti-Shoplifting Educational Program. The videotape, made in Edmonton, brings the potential life-long consequences of shoplifting into dramatic focus for children and teenagers.

The video opens with two appealing teenagers off to shop at the local mall. They talk about real-life things like what they want to do and have, and how much it all costs. It ends with an impressionable Karen "lifting" a tape and seeing her friend Jenny vanish. Alone, Karen faces the grim real-life consequences of stealing.

"Is It Worth It?" meets what had become an urgent need for an effective, contemporary, Canadian-content audiovisual for the program. Although the video was designed for elementary and junior high school students, it is also an effective teaching resource and discussion starter for older teenagers and adults.

In operation since 1974, the anti-shoplifting program reached nearly 15,000 students in 164 public and separate schools in Edmonton last year. The program's $30,000 budget covers the salary of an educational consultant who visits schools

on invitation and makes one-hour presentations to classroom groups. The Wild Rose Foundation, an Alberta government foundation, granted $15,000 for production costs, and the Edmonton Police Department provided personnel for filming.

"Is It Worth It?" (in VHS format) is available to conference participants at cost ($18 plus shipping). Lesson plans and presentation guides are also available for grades 3, 6 and 7.

1.12 Current Research on LRE — Roland Case

Roland Case is a member of the Law-Related Education Project at the University of British Columbia and teaches law-related education methods courses for teachers at U.B.C. He is a member of the advisory board for B.C. provincial law curriculum revision. Professor Case is the author of *On the Threshold: Canadian Law-Related Education*, and co-editor of an upcoming publication *Ends in View: An Analysis of the Goals of Law-Related Education*. He has taught at U.B.C., University of Alberta and Bishops' University. He is a former elementary school teacher, former consultant to the Canadian Human Rights Foundation, and has presented numerous papers and workshops on the Charter at professional and academic conferences across Canada. Roland Case is currently employed as Co-director of the Research and Development in Global Studies Group at the University of British Columbia.

Conceptual and empirical studies recently undertaken by members of the Law-Related Education Project at the University of British Columbia were the subject of this presentation. One of the most important issues raised was the value for practitioners of these forms of research. Many of those present recognized the usefulness of re-examining the goals or basic assumptions of LRE in light of new information about audiences and emerging developments in educational theory and law. Many long-recognized educational objectives (for example, teaching students to think critically about legal issues) have been poorly conceived in LRE materials. Newer innovations, such as problem solving through community action, need to be carefully understood if they are to be more than hollow platitudes. Even where current practices are sound, practitioners welcomed research as an aid in justifying programs to funders and other constituents.

The contents of the following works were briefly discussed:

Ends in View: An Analysis of the Goals of Law-Related Education. Jerrold Coombs, Shirley Parkinson and Roland Case (eds.)

A Survey of Charter Knowledge and Attitudes: Summary of Results. (audiotape) LeRoi Daniels and Charles Ungerleider.

Understanding Charter Decisions: A Guide to Judicial Reasoning and the Canadian Charter of Rights. Roland Case and others.

On the Threshold: Canadian Law-Related Education. Roland Case.

2.1 The New Law Curriculum in Ontario — Cal Taillefer

This roundtable presentation focused on the new law curriculum for Ontario. The history of this subject was given, explaining the evolution from business law to law and how a set of very loose guidelines has developed into a much more concrete curriculum offering 7 core units followed by a minimum of 3 optional topics. The differences between basic, general and advanced levels were discussed. Specific questions from participants were answered, and basic statistics on the success of

this course in Peterborough County (Ontario) were given. The Ontario Ministry of Education *Curriculum Guide for History and Contemporary Studies*, Part C, was used as the basis for the main presentation.

2.2 Innovative Teaching Ideas Designed to Motivate Law Students

Michael E. Liepner

Michael Liepner is a teacher at Thornhill Secondary School in Ontario and teaches the Summer Law Program for Teachers at the Faculty of Education, University of Toronto. He is the author of *Applying the Law*, published by McGraw-Hill Ryerson, a text for students taking law at the high school level.

A summary of this workshop was not available to the editor when these proceedings went to press.

2.3 *Access Denied*: Teaching about Immigration from a Human Rights Perspective

Thelma Costello

Thelma Costello is Executive Director of the Public Legal Education Society of Nova Scotia. The PLE Society has worked with and for law teachers for several years now, developing new curriculum materials, providing classroom support and offering regular professional development opportunities through conferences and in-services.

Access Denied! is a teaching unit on immigration and refugee policy with a focus on human rights implications. It is comprised of five chapters, six appendices and a thirty-eight page teachers' guide.

The Teachers' Guide offers practical advice, including organizational options for junior and senior high teachers. The Student Book (which could be used as a resource for teachers if necessary) contains substantive information on the current immigration system, using recent controversial cases as the background, and sets out proposals and necessary procedures for change.

Those who attended the presentation were particularly interested in the concept of incorporating current, controversial issues into the teaching of law and human rights. *Access Denied!* is a good starting point for this approach.

Access Denied! is a new resource developed by Douglas Schofield of New Minas, Nova Scotia. Mr. Schofield has been teaching senior social studies for 16 years and has taught a unit on Canadian law in his Canadian Studies course for a number of years. *Access Denied!* was developed during a ten-week study leave granted by his school board.

2.4 Teaching Human Rights

Jane Price

Jane Price, a former teacher, is an articling student in Toronto. She presented educational materials which approach human rights from a legal and social perspective. She explained how these materials might be used in a classroom situation and why they were developed. She also discussed what human rights are, how they are protected, and the degree to which their protection falls under the heading of law.

2.5 CLIC Services to LRE Instructors — Gail Dykstra and William Crawford

Gail Dykstra is the Director of Public Legal Education at the Canadian Law Information Council. She has been involved in the areas of PLE and Law-Related Education for 12 years.

William Crawford is an editor in the field of Public Legal Education with the Canadian Law Information Council and the editor of *CLIC's Legal Materials Letter*, a review of Canadian legal materials published by the Council.

Mr. Crawford quickly outlined the features of *CLIC's Legal Materials Letter* that would be of interest to teachers of law-related eduation. Published 6 times a year for an annual supscription price of $35.00, *CLIC's Legal Materials Letter* provides a panoramic view of new Canadian legal materials for the legal profession, for teachers of law and law-related education, and for the general public. It provides sourcing and pricing information for the materials it annotates, and it is a good source of information about the publishing activities of government ministries and public legal education groups.

Ms. Dykstra explained the services available through the Council, among them the public legal education resource collection, which houses some 4500 titles on topics of law-related education, public legal education and other related topics. The collection is catalogued on a computer, and this electronic catalogue can be searched by any combination of author, title, subject, target audience, publisher or date of publication. Loans from the collection and information requests are free: the only charges made are to recover the cost of postage.

Contact: Public Legal Education, Canadian Law Information Council, 600 Eglinton Avenue East, Suite 205, Toronto, Ontario, M4P 1P3.

2.6 Legal Education for Saskatchewan Youth — Rick McCormick

Rick McCormick is the Executive Director of the Public Legal Education Association of Saskatchewan.

During the 1985-86 school year PLEA, with the financial assistance of the Saskatchewan School Trustees Association and the Donner Canadian Foundation, coordinated a major research project to evaluate the learning of and attitude change regarding the law of a number of school children exposed to a legal education curriculum. PLEA contracted with the Prairie Justice Research Consortium and the School of Human Justice at the University of Regina for assistance with the design, implementation and data processing of the research.

A literature study found that there is a movement in legal education and law reform to bring the law closer to social reality and to promote this concept in the formal education system.

It was also discovered that the crucial variables in providing effective law-related programmes were the teacher's knowledge of the law and legal system, the teacher's attitude towards the law, and the availability of resources.

The bulk of the study, however, concentrated on a particular age group of students in urban and rural schools. It looked at the students' attitudes toward the law as well as their knowledge of the law. PLEA believes this study is unique in Canada.

Over 1,000 students representing 51 grade 8 classes from Saskatoon and the surrounding area participated in the research project. An introductory law curriculum

was developed by PLEA and integrated into the social studies course over a five month period. The students, divided into experimental and control groups, completed a pre-test and a post-rest which examined their level of legal literacy as well as their attitudes towards the justice system.

The preliminary research results confirmed that young people's knowledge of the law and our system of justice can be significantly increased through the introduction of a well designed law-related curriculum. Although it is difficult to assess the extent of additional change, it becomes clear that there was an enhanced appreciation for the law as well as a great number of insights into the way young people perceive and feel about the law.

For example:

In the post-test for the experimental classes, there were gains on all 22 questions probed, 17 of which were very significant.

With experimental classes there was an increased agreement about the fairness of judges.

With experimental classes, there was a reduction in the level of agreement that young people cannot do much about changing unfair laws.

Rural students expressed a stronger agreement that people obey the law to avoid punishment and that hiring a lawyer "to take someone to court costs too much for most people."

A comprehensive report will soon be available.

Following a series of interviews with the participating teachers, PLEA has prepared a revision of the resource materials used in this project. For more information feel free to contact the Youth and Schools Coordinator at the Public Legal Education Association of Saskatchewan, 210-220—3rd Avenue South, Saskatoon, Saskatchewan, S7K 1M1.

2.7 A Study of the Legal Concepts in the *Young Offenders Act*

Margaret Ferguson

Margaret Ferguson is assistant professor and Schools Programming Coordinator at the Legal Resource Centre, Faculty of Extension, University of Alberta. She has written numerous articles for the Centre's publication, *Resource News*, and is the author of a variety of materials relating to law-related education.

The purpose of this presentation was to give conference participants a quick overview of a research study undertaken in 1986-87 by the Legal Resource Centre. The aim of the project was twofold: to identify key legal concepts in the *Young Offenders Act*, and to provide guidelines for teaching these legal concepts. During the course of this study certain implications for law-related educators arose which were discussed briefly at the session.

2.8 How to Have a Successful Student Law Conference

Madeline Dennis

No account of this workshop was available to the editor at press time.

2.9 The Legal Obligations Concerning Special Education in Québec

This workshop was cancelled

2.10 Legal Resource Teaching Package - *Young Offenders Act*

Murray Stenton

Murray Stenton has eighteen years experience teaching law at the senior high level for the Halifax District School Board. He has worked with the Public Legal Education Society of Nova Scotia to develop resource materials for the senior high law course in that province. Recently Mr. Stenton developed and wrote a teaching resource package, *The Young Offenders Act: Purpose & Application*, for use in the junior high school social studies program across Nova Scotia.

The workshop session was attended by three senior high law teachers. The session began with an explanation of the purpose of the teaching package and its aims. Each of its three units were reviewed on overhead transparencies and their general content was discussed. In responding to a participant's observation that a classroom visit by a lawyer to explain the *Young Offenders Act* procedure might be just as effective, the presenter pointed out that the teaching package was designed to be self-contained so that the teacher would have all resources necessary for its immediate use. This was an important consideration in developing the package since in some areas of the province appropriate resource speakers are not always available when needed, and teachers also have to devote the majority of their time to the rest of their social studies curriculum, in which the legal component plays only a small part.

2.11 Trouble with the Law (a video on the legal system for youth)

Maria Franks

Maria Franks is a lawyer with the Public Legal Education Society of Nova Scotia. She has been with the Society for five years and has worked on many projects including *Under 19 - Laws for Youth*, and *Women in Conflict; Women as Victims: A Criminal Justice Training Kit*. She is currently involved in a project on health law issues for seniors.

A presentation of the video was made at the Resource Fair by Maria Franks. *Trouble with the Law* is a video designed for use with students in grades 7-9. The video attempts to remove the mystery and confusion surrounding the law and the legal system. A study guide accompanies the video.

Through a series of simple, improvised skits, students from Dalhousie Law School demonstrate common situations in which young people find themselves in trouble with the law. The skits were filmed before an audience of junior high school students in Halifax. The discussion which followed the skits forms part of the video.

The video was produced by the National Film Board of Canada Atlantic Centre in collaboration with the Public Legal Education Society of Nova Scotia and the Dalhousie Law School Public Legal Education Committee.

Those who attended the presentation expressed interest in teaching methods using the video, the target audience for the video, and the availability of the video.

2.12 An Ethics Course for Junior High Students

Joan Engel

Joan Engel is a Program Manager for Alberta Education, responsible for the development and implementation of a new grade 8 ethics course. She has developed numerous curriculum materials including a law unit for grade 8 students which was a sample teaching unit for the 1981 Alberta Social Studies Curriculum.

This one-hour session began with participants viewing a 30 minute videotape that has been prepared by ACCESS Network as an introductory overview of the new complementary grade 8 ethics course for Alberta students. While the primary target audience for the videotape is parents, it can be used with administrators, teachers and other interested groups.

The remaining portion of the session was devoted to discussion and review of curriculum materials being prepared to provide support to ethics teachers. The six components of the Teacher Resource Manual presently under development were reviewed. These are:

Introduction and Part 1: Establishing the Challenge
Part 2: The Community. Module: Winning and Losing
Part 2: The Community. Module: Fairness and the Law
Part 2: The Community. Module: Messages in Media
Part 2: The Community. Module: Religion and Values
Part 3: Social Responsibility

Participants were particularly interested in the draft teacher resource manual component for the module "Fairness and the Law".

Support for the teachers provided by an additional six videotapes and accompanying print document will be available from ACCESS Network by the implementation date of September 1989. The session also offered a brief review of the remaining five student resource videotapes (one for Part 1, Establishing the Challenge, and one for each of the modules in Part 2) and the thirty minute teacher resource videotape on effective teaching and evaluation strategies.

Discussion of the participants focused on the need for support materials for ethics teachers in teaching what could be a sensitive area of education.

3.1 Calgary School Programs

Laurie Forbes, Valerie Frost
Jim Beaton, Larry Clark

Laurie Forbes has been the Public Legal Education Coordinator for the Calgary Board of Education, Division of Continuing Education for 10 years. She has extensive experience designing and presenting PLE workshops for adults in urban and rural settings.

Valerie Frost is Education Coordinator at Calgary Legal Guidance. She has worked extensively in adult education and the legal community. After years as a Legal Aid Officer, her professional goal is to establish preventative and accessible legal education.

Jim Beaton has been with the John Howard Society for seven years, the last four concentrating on school programs. His social service background and experience in the criminal justice system and parole are valuable assets to his focus on alternatives and innovations in justice education.

Larry Clark has been with the Calgary Police Services for seven years, the last year with Community Services as a school resource officer at Crescent Heights High School.

The four presenters highlighted information on the legal programs that are available to Calgary students through their various organizations and the joint Justice Education Program they are all a part of.

Laurie Forbes has been involved with the Justice Education Program from its inception in 1983. This joint program was developed and is operated by nine different organizations working together to provide a sequential overview of the criminal justice system for instructors and students in high school law classes.

Valerie Frost talked mainly about Calgary Legal Guidance's Court Watching Program. This half-day excursion to the courts allows students to see how criminal cases are tried in Calgary. A volunteer lawyer accompanies the class to the courthouse. Court procedures are explained and students' questions are answered.

Jim Beaton briefly outlined topics and types of programs offered by the John Howard Society to both junior and senior high school classes. This includes information on the John Howard Society, life in jail, an overview of the Canadian criminal justice system, the *Young Offenders Act* and mock trials. They also have many materials available to teachers, including lesson plans, student workbooks, overheads and gameboards for YOA sessions, materials for class debate on capital punishment and a variety of criminal justice movies and videos.

Larry Clark explained the role of the School Resource Officer as a legal resource in the school environment. Officers in uniform are present in twelve high schools in Calgary on a daily basis. They offer counselling, lecturing and enforcement services in these high schools and feeder junior high schools in the same area.

3.2 LRE Resources — Ted Morton

Professor Morton is an associate professor of Political Science at the University of Calgary and Co-Director of the Research Unit for Socio-Legal Studies. He teaches constitutional law, civil liberties, and the judicial process. His research on these topics has been published in Canadian, American, and French journals. He is the editor/author of *Law, Politics, and the Judicial Process in Canada*, and he is currently writing a book on the Morgentaler-Borowski trials.

No synopsis or materials from this workshop were available to the editor as these proceedings went to press.

3.3 Contract Evaluation — Steve Talos

No synopsis or materials from this workshop were available to the editor as these proceedings went to press.

3.4 Civil Rights, Liberties and Disobedience

This workshop was cancelled

3.5 Law Teaching Strategies — Terry Murphy

Terry Murphy is the head of Business Studies at Frontenac Secondary School in Kingston, Ontario, and has taught for the Frontenac County Board of Education for 25 years. He is the co-author of *All About Law* and *The World of Business*, published by John Wiley and Sons. He is presently working on the third edition of *All About Law* for publication in the 1989-1990 school year.

The intent of this sharing session was to provide case summaries and solutions for teachers to take this material and directly use the case studies in the classroom. The session was well attended, with about 65 participants.

3.6 The Charter and Women's Rights — Susan Hayne and Janet Kee

Susan Hayne taught English in high schools all across Canada for 15 years. She has a law degree, and since 1985 has been doing freelance work in Vancouver, writing articles for *Legal Perspectives*, doing legal research for LEAF cases, creating a teaching manual for the Charter of Rights Coalition, and directing a speakers' bureau for West Coast LEAF.

Janet Kee practised law in Vancouver from 1982 to 1984. Since then she has worked as a freelance legal editor, writer, researcher and teacher. Ms. Kee has been the Coordinator of West Coast LEAF since 1987.

The presenters offered

an introduction to LEAF and Charter of Rights Coalition;

a discussion of our joint speakers program: who we speak to, range of topics, resources used, publication of speakers program, training of speakers;

some thoughts on how we can get resources to the workshop participants—most wanted copies of our speakers kit and to receive our quarterly newsletter.

3.7 Using Moot Courts as a Teaching Technique In Secondary School Law Courses — Laurance B. Rand

Laurance Rand has taught history at Kent School (Connecticut) since 1966 and has been chairman of the History Department since 1983. He has taught a variety of history courses, including American Constitutional Law, which he introduced in 1968-69. He offers three separate, term-contained courses in this discipline: History of American Constitutional Law (covering the 1789-1865 period); The Supreme Court and the Power to Govern (covering 1865-1837); and The Supreme Court and Civil Liberties (1918-1988).

At the resource fair he spoke to a small group of teachers on the moot court projects he uses to heighten his students' appreciation of legal issues facing the courts today and to improve their ability to analyze and argue a case. The booklet he distributed, *Moot Courts in Secondary School Law Courses*, offers a guideline for research and presentation of a moot court brief, an article on oral argument, a selection from *Preview* (an American Bar Association magazine that gives synopses of cases to be heard by the United States Supreme Court and from which he selects cases for his students to research and argue), a sample of research notes from a precedent case he had read and noted, and finally a student's written brief in a case argued last year. Most of the discussion at his session focused on implementation of the moot court project concept. Those who attended the session generally agreed that it was a stimulating project and would help secondary school students. Not all were sure they would have resources available to make the project feasible. Mr. Rand told them Kent School was in a small town and that the only essential reading materials is the case decisions of the United States Supreme Court. (Of course, in Canada it would be the decisions of the Supreme Court of Canada.)

3.8 How to Develop and Teach a Course on the Justice System with Practically No Money

Diane Lewis

Diane Lewis has been managing the Cape Breton branch of the John Howard Society for the past six years. Among her many responsibilities she provides a public education program on the justice system to the schools. Ms. Lewis is a director of the boards of Crime Stoppers, Elizabeth Fry "Unison" of Cape Breton, the Canadian Association of Elizabeth Fry Societies, and Island Alternative Measures Society.

The lecture Ms. Lewis gave was called "How to Teach a Public Education Program for Practically No Money." It included a slide show, which featured scenery of beautiful Cape Breton Island, and "freebies" she has obtained over the years and which she developed into teaching resources.

She showed examples of visual aids such as posters and teaching materials she had developed from newspaper articles and free law-related materials. She also featured a slide show that explained the local justice system which can be produced for the price of film and developing.

The presentation featured low budget ideas anyone can use if they are innovative and use the resources in their communities effectively.

3.9 High School Graduation and the Law

David Perry

Mr. Perry is, amongst numerous other things, a high school law teacher at Penticton Secondary School (B.C.); President of Perry and Associates Educational Consultants, a firm specializing in providing educational programs for school and community groups; an executive member of the Penticton Community After-Grad Party Committee; and a member of the provincial Law 12 Curriculum Review Committee (text book review). He is currently doing research on social host liability and the ramifications of this for high school graduation

Mr. Perry's presentation dealt with the areas of social and legal concern surrounding that right of passage known as "high school graduation". He provided an overview of the graduation celebrations in the past and the concerns related to drinking and driving. The question of "social host liability" was examined with a view to supporting the idea that the practices which have historically surrounded graduation are no longer socially acceptable.

The focus then shifted to what is becoming an accepted alternative: the "Dry Grad" or "After Grad" party. Here the 3 year old program currently operating in Penticton, British Columbia was held up as an example.

Finally the session stressed the need for educational programs to be designed and run in conjunction with alternative social programs to ensure that students are getting the message about what is acceptable, and what is not, at a high school graduation.

3.10 Playing for Keeps

Doug Seitsinger

No synopsis of this workshop was available to the editor when these proceedings went to press

3.11 Continuation of Trouble with the Law

See above, item 2.11, page 211.

3.12 Continuation of An Ethics Course for Junior High Students

See above, item 2.12, page 211.

Appendix II / Annexe II

Judicial Reasoning and the Charter

Roland Case

Does the Charter's equality provision prohibit the exclusion of female athletes from team membership merely because of their gender? Do school officials violate the Charter by opening and examining students' lockers without search warrants? Are restrictions on the media's access to certain events, such as the seal hunt, an infringement of the Charter's freedom of the press?

Knowing whether or not the Charter applies in these instances and, more generally, having some understanding of the range of situations covered by Charter provisions would seem to be an important ingredient of public legal education and law-related education programs. We cannot know what constitutional rights we actually possess unless we have some idea of the protection afforded by the Charter in specific situations.

This paper outlines a framework for identifying the types of issues to be addressed when deciding whether or not the Charter applies in a particular case. Also presented are accounts of the modes of reasoning—appeals to interpretive guidelines, prior cases and fundamental principles—that are used by the courts when disputes about application arise.

Before outlining the framework and modes of reasoning it may be wise to explain more fully why an exploration of judicial reasoning is recommended as a way of teaching about Charter rights.

Rationale

Many may believe that it is the exclusive (and difficult) role of the lawyer and judge to argue and resolve legal disputes involving application of the Charter. As such, they may feel that promoting wider understanding of judicial reasoning is unnecessary or, perhaps, ill-advised. The point of developing a basic understanding of legal reasoning on the part of ordinary citizens is not to match lawyers' expertise or supplant the work of judges. Rather, it is offered as an important element in promoting citizens' knowledge of their Charter rights and, concomitantly, as a means of reducing unhealthy public mystification or distrust about the role of judges in applying the law.

A famous American jurist once said: "Understanding the law is learning how judges

apply the law." While this is something of an exaggeration, its message has been insufficiently appreciated by legal educators. If we want a reliable idea of our rights under the Charter, we have to have some understanding of judges' reasoning when applying the Charter to particular circumstances. Charter provisions contain very general terms and specify a variety of conditions. The exact nature and extent of our rights are determined by the courts as they apply the Charter according to established modes of reasoning. While these guidelines and rules are complex and often controversial, the basic elements can and should be understood by non-lawyers. Without wider understanding, public confusion about Charter rights and unwarranted cynicism about judicial integrity may be unavoidable. Two examples should illustrate how lack of understanding of this aspect of the legal process results in confusion and cynicism.

Immediately following the Supreme Court of Canada decision on abortion in the Morgentaler case, *Maclean's* editor Kevin Doyle wrote (the italics are mine):[1]

> ... it is now more evident than ever that the justices will not hesitate to apply their personal opinions to Charter cases that come before them. As an illustration of that fact, Madame Justice Bertha Wilson wrote in supporting the abortion case: "Women's needs and aspirations are only now being translated into protected rights. The right to reproduce or not to reproduce which is in issue in this case is one such right and is properly perceived as an integral part of modern woman's struggle to assert her dignity and worth as a human being." *Wilson does not cite case law to support that position: she states it as a simple personal opinion.*

Mr. Doyle's claim that because Justice Wilson did not cite case law she was, of necessity, asserting her own personal opinion is false. Perhaps, like many, he has failed to appreciate that there are two other bona fide grounds for justifying a legal decision: interpretation and reasoning from principle. (A review of Justice Wilson's arguments clearly shows a grounding in "interpretive guidelines.") We may disagree with her conclusions, we may even think she erred in law, but it is ill-informed and unfair to discredit her decision as personal opinion.

In May 1985, the Supreme Court of Canada decided the Big M Drug Mart case. It ruled that a federal law prohibiting certain retail stores from opening on Sunday was a violation of freedom of religion. It did so notwithstanding the fact that a secular entity—a public corporation—lodged the appeal. The following year, in December 1986, the same court ruled in the Nortown Foods case that a provincial law which prohibited certain retail stores from opening on Sunday was *not* a violation of freedom of religion. The Court came to this decision despite the fact that the appellants were a pair of devout Jewish owners of a small grocery store.

It is easy to see how many would regard the apparent contradiction in these verdicts as an example of legal whimsy. Only those who know something of the limits of the doctrine of precedent could appreciate that the Big M Drug Mart decision settled the issue only in the case of laws, like the *Lord's Day Act*, whose very objective was to promote a particular religious practice. The second case dealt with a law whose purpose was to secure a common day where family members could spend time together. In this respect it was significantly different from the law in the first case. There is no contradiction in deciding that

1 *Maclean's*, February 8, 1988, p. 2

laws having a discriminatory objective violate the Charter whereas those having a redeeming objective do not.

There are many reasons why confusion and cynicism about the role of the judiciary in applying the Charter are dangerous. Not the least of these stems from the power that the notwithstanding clause (section 33) invests in public opinion. If the public perceives judicial decisions as the fickle, personal fiats of non-elected officials, support for legislative override of constitutional rights will undoubtedly increase. It would be a grave injustice if public misreading of judicial decision-making undermined rights the Charter and the courts were empowered to safeguard.

A Framework for Charter Reasoning

The Charter contains different types of rules serving different functions. Not all sections specify rights. In addition to seven clusters (or general categories) of rights set out in sections 2-23, other sections contain rules defining the area of operation or domain of these rights (sections 32-33), specifying grounds for limiting rights in certain situations (section 1), and providing for enforcement (sections 24 and 52). Another type of rule specifying interpretive guidelines (sections 25-31) will be considered later on. It is necessary to understand the interplay between the rights sections and these other types of rules if we are to determine whether specific situations are covered by the Charter. Essentially, there are four basic issues that must be decided when applying the Charter to a particular case.

- 1. Confirm Charter applicability. (Does this type of case fall within the domain of the Charter?)
- 2. Determine infringement of right. (Has a specific Charter right been infringed?)
- 3. Establish reasonable limits. (Is an infringement of the right reasonable in this case?)
- 4. Decide on enforcement. (If there has been a violation, what is an appropriate remedy for the situation?)

1. Confirm Charter applicability

Before deciding whether a right has been infringed, it is important to confirm that the Charter has authority to operate in these types of situations. This is not a question of deciding if there is a specific right in the Charter that is related to the incident at hand. Rather the issue is whether it is appropriate to look to the Charter for protection in the first place. The Charter is intended to protect the individual against the powers of the state. In other words, it regulates the actions of legislatures and government; it does not regulate the actions of individuals and private groups. In order to qualify as a Charter issue the infringement must originate from what can be called the "sphere of government action".

A further limitation on the domain of the Charter is the notwithstanding clause (section 33). Legislation can be exempted from certain sections of the Charter (section 2 and sections 7-15) provided governments explicitly state their desired exemption in the legislation.

2. Determine infringement of right

The second step in applying the Charter involves deciding whether or not a Charter right has been infringed. This requires identifying the most relevant section(s) of the Charter and deciding whether it has (they have) been contravened in the particular case. While it is not a device the courts use, we can borrow from the grammatical practice of parsing to help decide whether the situation actually falls within the ambit of the section. In grammar, sentences are parsed in order to help identify the parts of speech and the interrelationships between the parts. If we parse, or dissect, the provisions which identify Charter rights (Sections 2-23), we can see more clearly what the right is, who holds

this right and what qualifications, if any, are attached to it. To illustrate this procedure, consider the freedom from self-incrimination provision of the Charter (section 13):

> A witness who testifies in any proceedings has the right not to have any incriminating evidence so given used to incriminate that witness in any other proceedings, except in a prosecution for perjury or for the giving of contradictory evidence.

Who has the right?
Right holder: witness.

Qualifying condition:
Testifying in proceedings

What is the right?
Right: freedom from use of self-incriminating evidence.

Qualifying condition:
In any other proceedings.

Qualifying exceptions:
Except for perjury or giving of contradictory evidence

Parsing the provision helps identify the conditions that must be present for an infringement to occur. It is often necessary for judges to clarify the range of situations covered by each of these categories before reaching a conclusion about the specific case at hand.

3. Establish reasonable limits

Section 1 of the Charter specifies that some infringements may be justified. Charter rights are not absolute. Even when a right has been infringed by a governmental authority, it may still not be a violation of the Charter if there are good reasons for limiting the right. Thus the third step in applying the Charter involves determining whether or not there are clearly justifiable reasons for limiting its protection. There are three elements to this "reasonable limits" test: the limit must be prescribed by law, the objective being sought must be clearly justified, and the means used to pursue the objective must also be clearly justified.

To count as being prescribed by law, a limit must either be embodied in a valid law or be authorized by a properly delegated official or agency. An infringement of a Charter right arising from an inconsistent or arbitrary decision by a governmental official would not be considered to be prescribed by law. As such, it would not qualify as a reasonable limit. A second condition is that the objective to be advanced be sufficiently important to justify overriding a constitutionally entrenched right. The interests of the state are balanced with the rights of individuals—the more serious the infringement, the more important must be the objective sought in limiting the right. A limit would be clearly unjustified if its objective was judged inconsistent with the values of a "free and democratic society." Finally, the means of achieving the objective must be shown to be designed to achieve the objective, interfere as little as possible with the right and cause less harm than it prevents.

4. Decide on enforcement

The final step, if a Charter violation has occurred, is to decide what action will be taken. The Charter is enforced in two ways: offending laws may be declared invalid and remedies, such as recovery of loss or exoneration, may be provided to victims.

The following framework simplifies and organizes the criteria that need to be considered in applying the Charter. It must be remembered that resolving these issues in any but the most obvious cases is neither straightforward nor undisputed.

FRAMEWORK FOR APPLYING THE CHARTER

Step 1: Confirm Charter applicability.

A case falls within the domain of the Charter if it:

- falls within the sphere of

governmental action;

- has not been excluded by expressed exemption.

Step 2: Determine infringement of right

Determining whether or not a right has been infringed involves:

- identifying the Charter section(s) that is (are) likely to apply to the situation under consideration;
- parsing each relevant section into its significant categories by asking:
  - Who has the right?
  - What are the qualifying conditions of possession?
  - What is the right?
  - What are the qualifying conditions of the right?
- clarifying the range of possible situations covered by each of those categories;
- matching the facts and deciding whether or not the particulars of the case in question fall within each of the categories.

Step 3: Establish reasonable limits

An infringement of a Charter right is justified if it:

- is prescribed by law,
- has a clearly justified objective,
- employs clearly justified means.

Step 4: Decide on enforcement

If it is established that a Charter violation has occurred, redress may include:

- invalidating offending legislation,
- offering appropriate remedies for victims.

To illustrate how the framework helps to organize the issues to be addressed in applying the Charter, consider the actual case described below.

David Edwin Oakes was in a car outside a London, Ontario, tavern when approached by the police. They found in his possession eight one-gram vials of hashish oil—an illegal drug that is made from cannabis resin—and six hundred dollars in cash. Mr. Oakes admitted to the police that he had purchased ten vials of hashish oil but that they were for his own use and claimed that the six hundred dollars was from a workers' compensation cheque. On the basis of the evidence, the judge found Mr. Oakes guilty of possession of an illegal drug and was about to proceed under a "reverse onus" clause to require Mr. Oakes to prove his innocence of the crime of possession for the sake of trafficking.

Although Mr. Oakes was not caught trafficking in the hashish oil, he was charged under section 4(2) of the *Narcotic Control Act* with possession of a narcotic for the purpose of trafficking. This is a serious offense and can lead to life imprisonment. Because it is difficult to collect evidence about the actual selling of illegal drugs and because widespread use of illegal drugs is a grave problem, a special clause was written into the *Narcotic Control Act* to assist law enforcement officers with the prosecution of suspected drug traffickers. The section (section 8) allows for what is called a "reverse onus." It states that if the Crown can prove that a person was in possession of an illegal drug, then it is up to the accused to establish that his possession of the drug was not for the purpose of trafficking. In other words, merely by having possession of the illegal drug the accused is no longer presumed innocent of trafficking.

Mr. Oakes' lawyer objected that the reverse onus clause violated his client's Charter rights. Turning to the framework we can easily see the issues involved in deciding what protection, if any, Mr. Oakes is entitled to under the Charter.

APPLYING THE FRAMEWORK

Step 1: Applicability

Does the Charter cover these types of situations? The infringement Mr. Oakes is claiming is based on section 8 of the federal *Narcotic Control Act*. This falls within the sphere of government action and, since Parliament has not passed an act expressly exempting this section from the Charter, Mr. Oakes' situation is covered by the Charter.

Step 2: Infringement

Is there a Charter right which protects Mr. Oakes from having to prove his innocence of trafficking? As this is a matter dealing with criminal charges, it is to be expected that if there is such a provision it would likely be found within the cluster of legal rights. Section 11(d) of the Charter states:

> Any person charged with an offence has the right . . . (d) to be presumed innocent until proven guilty according to law in a fair and public hearing by an independent and impartial tribunal.

Parsing this section we see the following categories:

Who has the right?
Right holder: any person

Qualifying condition:
Charged with an offense

What is the right?
Right: to be presumed innocent

Qualifying conditions:
Until (1) proven guilty according to law, (2) in a fair and open hearing, (3) by an independent and impartial tribunal.

Mr. Oakes qualifies under the requirements of a right holder: he is a person and has been charged with an offence (possession for the purpose of trafficking). Mr. Oakes' right to be presumed innocent of simple possession for the purposes of trafficking has not been respected under the *Narcotic Control Act*. The Crown has not proved that Mr. Oakes was guilty of this additional offence; it merely relied on the reverse onus clause. Therefore Mr. Oakes' right under section 11(d) of the Charter has been infringed.

Step 3: Reasonable limits.

Is this infringement of the right to be presumed innocent justified on the grounds that it is a reasonable limit? The limitation meets the first requirement: that it be prescribed by law. Section 8 of the *Narcotic Control Act* is a duly enacted piece of legislation. Its objective is to reduce the social, economic and personal damage caused as a result of drug addiction by making it easier to convict suspected drug traffickers. This goal is consistent with those of a free and democratic society and, given the extent of drug addiction, was accepted by the Court as a demonstrably justified objective.

The final requirement for a reasonable limit is to show that the means should be carefully designed to further the law's objective–it must not be arbitrary, unfair or irrational. The Court decided that section 8 of the *Narcotic Control Act* did not meet this test because it required persons in possession of any quantity of an illegal drug to prove their innocence of trafficking, even if the amount was a very small quantity. Given that the offence carries with it the possibility of imprisonment for life, the Court considered it irrational and potentially unfair that mere possession (of small quantities) gave the Crown the power to presume that an individual intended to traffic in the drug. The failure of the Act to specify, for example, minimal amounts of illegal drugs that a person must possess before the reverse onus could be invoked, meant that it was not a demonstrably justified means. This failure is even more unacceptable when considered in light of the great importance our legal system attaches to the principle that accused persons are to be presumed innocent until proven guilty. Therefore, the existing reverse onus provision was not a reasonable limitation.

Step 4: Enforcement

Having established that Mr. Oakes' Charter right has been violated, what action should be taken to prevent or redress the wrong? Since section 8 of the *Narcotic Control Act* as then enacted was in violation of a Charter right, it was declared null and void by the Court. There was no particular remedy afforded Mr. Oakes; since he was no longer required to prove his innocence in trafficking he was punished merely for possession of a small quantity of illegal drugs. His fine was three hundred dollars.

MODES OF JUDICIAL REASONING

Inevitably, disputes will arise about application of the Charter in particular situations. The framework just presented merely raises the issues to be decided in any given case. It is the court's job to settle these disputes in a consistent and fair manner. This is not an easy task; there will always be those who disagree with the decision, and there may often be no single "right" answer. While judicial reasoning is subject to mistakes and prejudice, it is not without standards and guidelines. These forms of reasoning have been developed over centuries of applying the law and, in reaching decisions, judges are expected to conform to them. Three modes of reasoning are used by judges to determine Charter application:

- appeal to interpretive guidelines,
- reasoning from authoritative previous cases or precedent,
- reasoning from fundamental legal and social principles.

These modes of reasoning are complex, and considerable judgment is required in assessing competing arguments. The courts often proceed down several paths at once, balancing and weighing arguments from several sources. For instructional purposes, the modes of reasoning are discussed individually; in actual decisions they overlap and are often used in concert.

INTERPRETIVE GUIDELINES

An important basis for resolving cases is to interpret the law—to determine what the law means—in a manner that reflects the intentions of the legislators. The reason for appealing to the legislative intent is that, in a democracy, the authority to make law is placed mainly in the hands of legislators. The role of the courts is to apply those laws, not to make new ones. Deciding the "legislative intention" is not as easy a task as it might at first appear.

The Supreme Court has chosen a broad, purposive approach to interpretation of the Charter over a narrower, more literal approach. There are several reasons for this decision. The assumption behind the literal approach, that the "law means what it says," may be acceptable with ordinary statutes which use reasonably precise wording. The vagueness of Charter phrases such as "free and democratic society", "principles of fundamental justice" and "security of person" require that judges look beyond the dictionary meaning of the words. Furthermore, the dangers of a narrow interpretation are far greater with constitutional documents than with ordinary legislation. Legislators can easily amend or repeal ordinary laws; constitutional changes are more difficult. In addition, constitutional guarantees of basic rights are expected to protect members of society well into the future. Consequently they must be interpreted in a manner that will allow them to evolve with changes in social conditions and basic values. Judges are aided in their efforts to interpret the Charter in light of the purposes to be served by the existence of a wide range of interpretive guidelines.

Internal aids. Three areas within the Charter shed light on how a particular section is to be understood: other sections that deal with overlapping rights, the cluster of rights as a whole, and general interpretive sections.

Overlapping rights. The rights set out in the Charter are related to each other and

often overlap. Judges will endeavour to avoid interpreting a provision in such a way as to conflict with other related provisions. For example, in the Morgentaler case, Justice Wilson suggested that the freedom of conscience provision [section 2(a)] was instructive in deciding whether access to abortion was protected under the right to liberty provision [section 7]. She argued that the decision whether or not to terminate a pregnancy is essentially a matter of conscience. To deny women the liberty to act on their conscientiously-held beliefs on this issue was to endorse one group's freedom of conscience at the expense of another's.

The cluster of rights. There are seven clusters of rights: fundamental freedoms, democratic rights, mobility rights, legal rights, equality rights, official language rights and minority language education rights. While not all of the rights within each of these clusters overlap, they share a general common purpose. In the Skapinker case, the common purpose of the mobility cluster of rights—to guarantee freedom of movement between provinces—was used to decide that the right "to pursue the gaining of a livelihood in any province" was not a general right to work in a particular province but a restriction against using provincial barriers to prevent someone from working.

General interpretive provisions. In sections 25-31 and elsewhere in the Charter, there are provisions which offer direction as to how other provisions are to be interpreted. For example, section 31 states that no provision in the Charter is to be interpreted in a way that would extend the legislative powers of any federal or provincial body.

Interpretive "rules of thumb". Judges will resort to rules of interpretation and definitions that have been established in other statutes or by the courts. These include conventions that are accepted by those who draft legislation and presumed intentions that have become widely accepted.

Drafting conventions. The format, grammar and style in which laws are drafted follow accepted conventions. These conventions are often very helpful in interpreting the Charter. One of these conventions is that no words are redundant. This has implications for the section 2(a) guarantee of "freedon of conscience and religion". The inclusion of both "conscience" and "religion" suggests that these are not identical; the guarantee obviously extends to deeply felt, non-religious ethical beliefs—those of atheists, for instance.

Interpretive presumptions. Another form of interpretive rules of thumb arises because of the acceptance that specific interpretations will be presumed unless stated otherwise by the legislators. For example, there is a presumption against retroactive effect. This implies that, unless stated to the contrary, a law will not be applied to situations occurring before the law was passed even if the law is in effect at the time of the court proceedings.

External materials. A third major source of interpretive assistance are external materials—documents which are not part of or assumed to be extensions of the Charter. These include documents dealing with the legislative history of the Charter, legal commentaries and reference materials, and other domestic and international legislation and agreements.

History of the Charter. A variety of background documents dealing with the period leading up to patriation of the Charter are relied upon for interpretive assistance. For example, six drafts of the Charter were prepared before the final version was accepted. Earlier versions of the freedom of expression provision referred to the phrase "media of information". The change to the broader phrase "media of communication" suggests that freedom of expression extends to the performing arts, which are not normally considered to be sources of information.

Legal references. Many Charter judgments refer to Canadian and international

legal scholarship and research. In the Morgentaler case, for example, the Badgley Report was cited as evidence that the existing legislation on abortion was not in accordance with fundamental principles of justice because the legislation did not result in equality of access to abortion services. In all, twenty-two scholarly articles, books, and government reports were referred to by the judges deciding that case.

Domestic and international legislation. The courts will often look to documents, such as the American Constitution, United Nations' and other international accords that Canada has signed, and other Canadian legislation. For example, a central issue in deciding one of the Sunday closing cases was whether freedom of religion implied more than a freedom to hold religious opinions. The Court looked to an international covenant which Canada had signed in 1976. This document clearly indicates that freedom of religion extends to manifestation and observation of religious practices. Because Canada has an obligation to support this covenant in its domestic law, there was good reason to adopt this interpretation of freedom of religion.

REASONING FROM PRECEDENT

Not all cases can be decided on the basis of interpretive guidelines; often judges rely on cases previously decided by the courts in resolving disputes. Recognizing an earlier case as a precedent for a current one involves etablishing factually relevant similarities between the cases. In our legal system the lawyers arguing the case play an important role in this regard. Each side will offer prior cases which they believe are relevantly similar to the one in question. The task of the judge is to decide which prior cases to follow and which to distinguish.

If a prior and current case are identical in all their material facts (i.e., the only differences are irrelevant details), then the prior case would be a direct precedent for the current case. Two cases are almost never absolutely identical in all of their material facts; rather, material facts are usually only similar to one another. In cases where the material facts are merely relevantly similar to each other, they are called analogous precedents. In deciding whether differences between the material facts of two cases are relevantly similar, judges in effect decide if the two sets of facts can be classified under more general categories without significantly altering what was decided by the prior case. A judgment as what would constitute a significant departure from the prior case is made in light of accepted distinctions and principles in the broader field of law in which the cases fall. For example, in criminal law, causing bodily injury to a human being would in most situations be considered significantly different from causing bodily injury to an animal.

Consider the following hypothetical examples:

Case #1: A man kills his wife with a rifle.

Figure 1: Analysis of features of Cases #1 and #2.

	Case #1	Case #2	New Classification
Agent	Man	Woman	Adult
Effect	Kills	Kills	Kills
Victim	Wife	Husband	Spouse
Means	Rifle	Pistol	Gun

Case #2: A woman kills her husband with a pistol.

In deciding whether Case #2 is analogous to Case #1, we would match the proven, materials facts of each to see if they can be classified under more general categories without altering what was decided by the first case. This procedure could be charted in the manner found in Figure 1, on the previous page.

In this straightforward example, the reclassification of each of the categories is an acceptable extension. In other words, the material facts are relevantly similar. In the absence of other, overriding factors the cases would be decided in similar ways.

Now consider the following case:

Case #3: A child kills a passer-by with a pea shooter.

In deciding whether the first two cases are precedents for the third case we would again want to attempt to reclassify each of the material facts into more general, acceptable categories. The extension of the first reclassification to include case #3 might look something like that outlined in Figure 2, below.

It is unlikely that the earlier cases would be accepted as precedents for the third case because extension of at least two of the categories flies in the face of accepted distinctions. In criminal law, adults are often held responsible for their actions in ways that (young) children are not. The extension of the "agent" category to "any person" would likely violate that distinction. Also, pea shooters, which are essentially potentially dangerous toys, are a order of dangerous object different from guns. That we require owners of the latter but not the former to acquire permits testifies to acceptance of that distinction.

Despite extensive similarities between two cases, the presence of a significant difference in one set of material facts may result in the cases being decided differently. It was suggested earlier when discussing the two Charter cases involving Sunday closing that, despite negative consequences for non-Christians in both cases, legislation that deliberately promoted the practices of one religious group over those of others was distinguished from legislation that unavoidably had that effect in the course of promoting a socially defensible aim. The Court ruled that there was a significant difference between legislation that had a discriminatory purpose and legislation that did not. For this reason the decision in the Big M Drug Mart case was rejected as setting a precedent for the Nortown Foods case.

PRINCIPLED REASONING

Charter cases which cannot be decided solely on the basis of precedent or interpretation often come before the courts. In these situations a third mode of reasoning is relied upon: reasoning from principle. In law, reasoning from principle is essentially evaluating the alternative courses of action or alternative legal judgments in light of legal standards. The alternative

Figure 2: Analysis of categories from Cases #1 & #2 and their application to Case #3

	Cases #1 & #2	Case #3	New Classification
Agent	Adult	Child	Any person
Effect	Kills	Kills	Kills
Victim	Spouse	Passer-by	Another person
Means	Gun	Pea shooter	Dangerous object

judgments and the supporting reasons that would resolve a particular case will typically be suggested by the lawyers arguing each side. The principal task of the judge is to "test" each of these alternatives. The major considerations the courts will take into account in deciding a case on the basis of principle are set out below. These are not steps judges follow; that is, these considerations are not dealt with by judges in any particular order, nor are they all dealt with in every case.

Consistency. Judges will assess the consistency of the reasons for each alternative with more fundamental legal principles. In other words, judges will consider whether these reasons fit with or are supported by established legal principles. In Charter cases, one of the requirements for consistency is to show whether or not the objective of (or reason for) a government action or law is compatible with basic principles in a free and democratic society. In the Big M Drug Mart case, the law was struck down because its purpose was judged inconsistent with the fundamental principle of respect for cultural and religious differences. In the second case, while the law did not enhance observation of non-Christian religious practices, it was not disrespectful of them. Certain exemptions were made where manageable.

Consideration of consequences. Judges will often identify the consequences of following each alternative from a number of perspectives. They will consider the consequences for all of the parties affected, for similar cases which may arise in the future, and for repeated instances of this type of case arising.

Consequences for all parties. What would the consequences of a decision be for each of the individuals involved in the case or likely to be affected by the decision? In an early Charter case, the Baby Davis case, the courts had to choose between the religious rights of parents and the state's duty to protect children. As Jehovah's Witnesses, it was against the Davis' sincerely held religious beliefs to allow their child to receive a much needed blood transfusion. The Court considered the consequences for all parties involved and decided in favour of protecting the person likely to suffer the gravest consequences—in this case, the baby.

Consequences in new cases. What consequences might arise if the decision in the present case established a precedent? In other words, what other situations might be decided by the judgment adopted in this case? In the Morgentaler case, one of the lawyers urged the jury to find Dr. Morgentaler not guilty if they thought that the law restricting abortion was a "bad" law. This suggestion was sharply criticized for several reasons. One argument addressed the undesirable consequences of setting a precedent whereby lawyers could encourage juries to reject a law regardless of their motive. As Chief Justice Dickson explains, "To give a harsh but I think telling example, a jury fueled by the passions of racism could be told that they need not apply the law against murder to a white man who had killed a black man."

Consequences for repeated instances. What consequences might arise if the situation at issue were to be a frequent occurrence? In other words, would the desirability of deciding the case in a particular way change if repeated instances of this type of case were to occur? A second argument offered by the Court in criticism of the lawyer's suggestion that juries disregard "bad" law focused on the undesirable consequences of every jury acting on that advice. The accumulative effect would be to make it impossible to predict the law since the decision in every occasion would be dependent on how members of that jury happened to feel at the time.

Weighing of factors. The implications and consequences that arise from these considerations are assessed in light of the relative importance of the legal principles and standards involved. A just resolution of the case may be apparent because only one of the alternatives is consistent with

recognized legal principles or the consequences of one alternative may be clearly more desirable. In the International Fund for Animal Welfare case, a group claimed that its right to collect and publicize information about the seal hunt was violated when the government denied the group permission to land on the ice floes during the hunt. The Court upheld the government's action after assessing the consequences. It decided that the safety risks to participants of the seal hunt and the potential disruptions in the seal harvest outweighed any reduction in access to information created by limiting the number of media groups allowed in the seal hunt area.

The weighing of factors is often very difficult. It may not be clear that one alternative is more acceptable than the others, yet a defensible decision must be handed down. In his or her capacity as final arbiter, a judge may have to ask, as was asked in one Charter case, "Whether a fair-minded person accustomed to the norms of a free and democratic society would object."

SUMMARY

Our brief account of judicial reasoning and the Charter is complete. While there is no formula for deciding Charter cases, we have seen that there are recognized criteria to be met and accepted standards to be applied. Judges entertain questions about the applicability of the Charter, determine infringement of rights, establish reasonable limits and decide on enforcement. In resolving disputes in any of these areas, judges rely on interpretive guidelines, prior cases and principles. Adults and students who understand the basic elements of judicial reasoning will have taken a significant and, perhaps, requisite step towards coming to know and appreciate the rights to which they are entitled under the Charter.

List of Cases Cited

International Fund for Animal Welfare Inc. et al. v. The Queen et al. [1987] 30 C.C.C. (3d) 80.

Law Society of Upper Canada v. Skapinker [1984] 9 D.L.R. (4th) 161.

Morgentaler et al. v. The Queen et al. [1988] 1 S.C.R. 30.

Re Baby Boy Davis [1982] 1 C.R.D. 525.90.

R. v. Big M Drug Mart Ltd. [1985] 18 D.L.R. (4th) 321.

R. v. Nortown Foods Ltd. [1987] 35 D.L.R. (4th) 1.

R. v. Oakes [1986] 1 S.C.R. 402.

Appendix III / Annexe III
Conference Participants
Délégué(e)s à la conférence

Conference Participants
Délégué(e)s à la conférence

Joe Abrams
Teacher
School District #75
3239 - 7th Avenue
Mission, British Columbia
V2V 2C5

Ms. Lois Akam
Council of Human Rights
Ministry of Labour and
Consumer Services, B.C.
1019 Wharf Street
Victoria, British Columbia
V8W 2Z3

Mr. Len Archibald
Teacher
Mt. Baker Secondary School
1410 Baker Street
Cranbrook, British Columbia
V1C 1B2

Mr. Peter Arnet
Coordinator
Curriculum Development
Ministry of Education
Parliament Buildings
Victoria, British Columbia
V8V 2M4

Mr. Tom Atkinson
Teacher
Chase Secondary School
Box 555
Kamloops, British Columbia
V0E 1M0

Ms. Penny J. Bain
Director, Legal Information
Services Dept.
Legal Services Society of British
Columbia
Box 3, Suite 300
1140 West Pender Street
Vancouver, British Columbia
V6E 4G1

Ms. Leslie Baker
Coordinator,
Legal Assistant Program
Capilano College
2055 Purcell Way
North Vancouver, British
Columbia
V7J 3H5

Ms. Ann Barcket
Teacher Delta School District
North Delta Senior Secondary
8270 114th Street
Delta, British Columbia
V4C 5J6

Mr. Hugh Barr
Registrar
Hamilton Teachers College
Hillcrest Road
Private Bag, Hamilton
New Zealand

Mr. Lorne Barr
Council of Human Rights
Ministry of Labour and
Consumer Services, B.C.
1019 Wharf Street
Victoria, British Columbia
V8W 2Z3

Ms. Cynthia Bartholomew
Librarian
Legal Services Society
300-1140 West Pender
Vancouver, British Columbia
V6E 4G1

Mr. John Bastedo
Law 12 Teacher
Belmont Secondary School
3067 Jacklin Road
Victoria, British Columbia
V9B 3Y7

Mr. Jim Beaton
Coordinator,
Criminal Justice Education
John Howard Society of Calgary
No. 200, 1010 1st St. S.W.
Calgary, Alberta
T2R 1K4

Ms. Dorothy Bell
Sturgeon Composite
Namao, Alberta
T0A 2N0

Mr. Gary Bennett
Teacher
Delta School District
North Delta Senior Secondary
8270 114th
Delta, British Columbia
V4C 5J6

Ms. Muriel Berry
Assistant Head of Business
Port Perry High School
Box 59
160 Rosa Street
Port Perry, Ontario
L0B 1N0

Ms. Mary Bittroff
Teacher
North Surrey Senior High School
15945 0-96th Avenue
Surrey, British Columbia
V3R 5W5

Ms. Dolores Blonde
Coordinator of Programs
Faculty of Law
University of Windsor
401 Sunset
Windsor, Ontario
N9B 3P4

Ms. Cecile Brend
Teacher of Law
Edmonton Public School Board
Ross Sheppard Composite High School
13546
Edmonton, Alberta
T2M 2P2

Mr. Jack Brown
Law Teacher
Lord Tweedsmuir Senior Secondary
6151-180th Street
Surrey, British Columbia
V3S 4L5

Ms. Elaine Brown
773 Law Street
Oshawa, Ontario
L1G 4M3

Ms. Eileen Brulotte
Salisbury Composite High School
2000 Brentwood Blvd.
Sherwood Park, Alberta
T8A 4Y7

Mr. Timothy Buehner
Law Instructor
Calgary Board of Education
910 75 Avenue S.W.
Calgary, Alberta
T2Y 0S6

Ms. Eileen Campbell-Bruleigh
Secondary Teacher
St. Peters District High
P.O. Box 69
St. Peters, Nova Scotia
B0E 3B0

Mr. Roland Case
Centre for the Study of Curriculum & Faculty of Education
University of British Columbia
2125 Main Mall
Vancouver, British Columbia
V6T 1Z5

Ms. Wanda Cassidy
Co-Director
Education & Law Project, Faculty of Education
Simon Fraser University
Burnaby, British Columbia
V5A 1S6

Mr. Rich Chambers
Teacher
Centennial
570 Poirier Street
Coquitlam, British Columbia
V3J 6A8

Ms. Kay Charbonneau
Executive Director
Elizabeth Fry Society of Edmonton
#702 McLeod Building
10136-100 Street
Edmonton, Alberta
T5J 0P1

Ms. Elizabeth Chorak
National Institute for Citizenship Education in the Law
25 E. Street, N.W., Suite 400
Washington, D.C. 20001
United States of America

Mr. Larry Clark
Police Constable
Calgary Police Service
316-7th Avenue S.E.
Calgary, Alberta
T2G 0J2

Ms. Betsy Coddington
LRE Specialist
Oregon Law Related Education Program
10531, S.W. Capitol Highway
Portland, Oregon 97219
United States of America

Mr. Al Consiglio
Teacher
Queen Elizabeth Senior Secondary School
Surrey School Board
7455 Garfield Drive
Delta, British Columbia
V4C 6X9

Dr. Jerrold Coombs
Professor
Centre for the Study of Curriculum
University of British Columbia
2125 Main Mall
Vancouver, British Columbia
V6T 1Z5

Ms. Barbara Cooper
Coordinator
Summer Institute on Global
Simon Fraser University
Faculty of Education
Simon Fraser University
Burnaby, British Columbia
V5A 1S6

Ms. Thelma Costello
Executive Director
Public Legal Education Society of Nova Scotia
1127 Barrington Street
Suite 103
Halifax, Nova Scotia
B3H 2P6

Ms. Margaret A. Cowtan
Executive Director
Calgary Legal Guidance
200 Rocky Mountain Plaza
615 MacLeod Trail S.E.
Calgary, Alberta
T2G 4T8

Mr. Jim Coyne
Teacher
Frank Hurt Secondary School
13940 77th Avenue
Surrey, British Columbia
V3W 2W7

Mr. Rick Craig
Director
Public Education & Tours Program
Law Courts
800 Smithe St.
Vancouver, British Columbia
V6Z 2E1

Mr. William Crawford
Editor
Public Legal Education
Canadian Law Information Council
600 Eglinton Avenue East
Suite 205
Toronto, Ontario
M4P 1P3

Mr. Michael Czuboka
Superintendent
Agassiz School Division No. 13
P.O. Box 1206
Beausejour, Manitoba
R0E 0C0

Ms. Judy Dallas
Coordinator- Business Education
Curriculum Development Branch
Ministry of Education
Parliament Buildings
Victoria, British Columbia
V8V 2M4

Dr. LeRoi Daniels
Director, Curriculum Centre
Faculty of Education
University of British Columbia
2155 Main Mall
Vancouver, British Columbia
V6T 1Z5

F.G.B. De Carrol
Law Teacher
Board of Education
Cobourg, Ontario
K0L 1L0

Ms. Madeline Dennis
Law Teacher
Woburn Collegiate Institute
2222 Ellemere Road
Scarborough, Ontario
M1G 3M3

Mr. Gerry Donaldson
Teacher
Law and Computer Science
Sir Winston Churchill High School
5220 Northland Drive N.W.
Calgary, Alberta
T2L 2J6

Lorna Douglas
c/o Margaret Ferguson
Schools Programming Officer
Legal Resource Centre
10049 - 81 Avenue
Edmonton, Alberta
T6K 1W7

Ms. Jo-Anne R. Durant
Teacher
James Fowler High School
5860 66th Avenue N.W.
Calgary, Alberta
T3A 2B1

Ms. Gail Dykstra
Director
Public Legal Education
Canadian Law Information Council
600 Eglinton Ave. East, Suite 205
Toronto, Ontario
M4P 1P3

Ms. Hilda Dymott
Head of Business Education
Malvern Collegiate Institute
55 Malvern Avenue
Toronto, Ontario
M4E 3E4

Mr. Jim Elcombe
Police Constable
Calgary Police Service
316-7th Avenue S.E.
Calgary, Alberta
T2G 0J2

Ms. Joan Engel
Program Manager
Alberta Education
11160 Jasper Avenue
Edmonton, Alberta
T5K 0L2

Ms. Eileen English
East Pictou Rural High
RR. #1
Thorburn, Nova Scotia
B0K 1W0

Ms. Helen D. Ferguson
Teacher
Vancouver, Board of Education
Templeton Secondary
127 Templeton Drive
Vancouver, British Columbia
V5L 4N8

Ms. Margaret Ferguson
Schools Programming Officer
Legal Resource Centre
10049-81 Avenue
Edmonton, Alberta
T6E 1W7

Pat Fiehdel
Editor
Legal Services Society
300-1140 West Pender
Vancouver, British Columbia
V6E 4G1

Elma Fletcher
Public Education Coordinator
John Howard Society of Grande Prairie
10020-102 Avenue
Grande Prairie, Alberta
T8V 0Z7

Ms. Laurie Forbes
Coordinator - Public Legal Education
Calgary Board of Education
Division of Continuing Education
Dr. Carl Safran Centre
930 - 13th Avenue SW
Calgary, Alberta
T2R 0L4

Ms. Cathy Fox
Executive Director
Student's Legal Assistance
University of Calgary
Room 542- Bio Sciences Building
Calgary, Alberta
T2N 1N4

Mr. John Fraher
Vernon Secondary School
2303 18th Street
Vernon, British Columbia
V1T 3Z9

Ms. Grace Frank
Youth and Schools Program Coordinator
Public Legal Education Association of Saskatoon
210-220-3rd Avenue S.
Saskatoon, Saskatchewan
S7K 1M1

Ms. Maria Franks
Public Legal Education Society of Nova Scotia
1127 Barrington Street
Halifax, Nova Scotia
B3H 2P8

Mr. Ralph Franksen
Teacher
School District #36
9457 136 Street
Surrey, British Columbia
V3V 5W4

Grant Frater
Teacher
Mount Elizabeth Secondary School
1491 Kingfisher Avenue
Kitimat, British Columbia
V8C 1E9

Ms. Valerie Frost
Education Co-ordinator
Calgary Legal Guidance
100 - 615 Macleod Trail S.E.
Calgary, Alberta
T2G 4T8

Mr. Steve Fukui
Teacher
Centennial School
570 Poirier Street
Coquitlam, British Columbia
V3J 6A8

Ms. Lois E. Gander
Director
Legal Resource Centre
University of Alberta Extension
10049 - 81 Avenue
Edmonton, Alberta
T6E 1W7

Mr. Martin Garber-Conrad
Executive Director
Edmonton Anti-Shoplifting Educational Program
1808 - 10065 Jasper Avenue
Edmonton, Alberta
T5J 3B1

Doug Gardner
Vernon Secondary School
2303 18th Street
Vernon, British Columbia
V1T 3Z9

Mike Gartner
Winnipeg School District 1
1577 Wall St.
Winnepeg, Manitoba
R3E 2S5

Ms. Heather Gascoigne
Elementary School Law Teacher
Vancouver School District #39
c/o Sir James Douglas School
7550 Victoria
Vancouver, British Columbia
V5P 3Z7

Ms. Lynn Gaudet
Program Manager
Yukon Public Legal Education Association
Box 2799
Whitehorse, Yukon
Y1A 5K4

Ms. Chris Georgas
Teacher
Sentinel Secondary School
1250 Chartwell Drive
West Vancouver, British Columbia
V7S 2R2

Mr. Paul Gerhart
Public Legal Education Programmer
Division of Continuing Education
Lethbridge Community College
3000 College Drive S.
Lethbridge, Alberta
T1K 1L6

Ms. Kerry Gibbs
Teacher
Surrey School District
959 Stayte Road
White Rock, British Columbia
V4B 4Y7

Ms. Patricia Girard
Law Teacher
Pitt Meadows Secondary School
21099 Berry Avenue
Maple Ridge, British Columbia
V2X 7V3

Mr. Gordon Glaicar
Teacher
Regina Board of Education
1600 4th Street S.W.
Regina, Saskatchewan
S4R 8C8

Ms. Dell Graff
Public Education Coordinator
John Howard Society of Grande Prairie
10020-102 Avenue
Grande Prairie, Alberta
T8V 0Z7

Mr. Derek Grant
Consultant
English/Secondary School
Vancouver School Board
1595 West 10th Avenue
Vancouver, British Columbia
V6J 1Z8

Lloyd Gwyn
Program Director, Special Projects
Native Counselling Services of Alberta
#800 Highfield Place, 10010 - 106th St.
Edmonton, Alberta
T5J 3L8

Ms. Melody Hainsworth
Law Society Librarian
Calgary Law Society Library
611-4th Street S.W.
Calgary,Alberta
T2P 1T5

Mr. David Handelman
Teacher
Surrey School District
14225-56 Avenue
Surrey, British Columbia
V3W 1H9

Mr. Gary Hanson
Department Head
Business Education
West Kildonan Collegiate
800 Salter Street
Winnipeg, Manitoba
R2V 2E6

Mr. Gordon Hardy
Executive Director
The Public Legal Education Society
900 Howe Street
Suite 150
Vancouver, B.C.
V6Z 2M4

Ms. Sandra Hawkins
Law 12 Teacher & Law 12 Revision
Cariboo Chilcotin School District #27
1045 Western Avenue
Williams Lake, British Columbia
V2G 2J8

Mr. Tom Hawthorn
Social Studies Department Head
Notre Dame Secondary
2855 Parker Street
Vancouver, British Columbia
V5K 2T8

Ms. Susan Hayne
West Coast LEAF
1036 470 Granville Street
Vancouver, British Columbia
V6C 1V5

Mr. Charlie Hou
Social Studies Department Head
Burnaby School Board
751 Hammarskjold Drive
Burnaby, British Columbia
V5B 4A1

Ms. Shelley Howell
Board Member
Arctic Public Legal Education Info. Society
Box 2706
Yellowknife, Northwest Territories
X1A 2R1

Ms. Elaine Hutchinson
Administrative Librarian
Legal Resource Centre
10049-81 Avenue
Edmonton, Alberta
T6E 1W7

Mr. Ross Irving
Teacher
New Westminster Secondary School
835-8th Street
New Westminster, British Columbia
V3M 3S9

Mr. Ron Joe
Teacher
Killarney Secondary School
6454 Killarney Street
Vancouver, British Columbia
V5F 2X7

Ms. Gwen Johansson
Teacher
Hudson Hope Secondary School
Box 390
Hudson Hope, British Columbia
V0K 1V0

Ms. Barbara Johnson
School District 88 (Terrace)
3211 Kenney Street
Terrace, British Columbia
V8G 3E9

Mr. Nick Kanakos
Teacher
Delta School District
North Delta Senior Secondary
8270 114th
Delta, British Columbia
V4C 5J6

Ms. Janet Kee
West Coast LEAF
1036 470 Granville Street
Vancouver, British Columbia
V6C 1V5

Mr. Henri Kelada
Avocat-Professeur
College Ahuntsic
8687 St. Denis
Montréal (Québec)
H2P 2H4

David Kenward
Teacher
School District #57
678 Pilot St.
Prince George, British Columbia
V2M 5H9

Ms. Geraldine Kikuta
Project Editor
Oxford University Press
70 Wynford Drive
Don Mills, Ontario
M3C 1J9

Mr. Bruce King
Director
Student Legal Services
Rm. 114 Law Centre
University of Alberta
Edmonton, Alberta
T6J 4J8

Mr. John W. King
Teacher
Edmonton Public School Board
8205-90 Avenue
Edmonton, Alberta
T6C 1N8

Mr. Philip Knight
Executive Director
Community Legal Education Association (Manitoba)
Suite 202
379 Broadway
Winnipeg, Manitoba
R3C 0T9

Ms. Kathleen Kulpas
Graduate Student
Curriculum Development
University of British Columbia
5625 Yalta Place
Vancouver, British Columbia
V6T 1L7

Ms. Dale Lamont
Criminal Justice Educator
Calgary John Howard Society
#200, 1010 - 1st Street, S.W.
Calgary, Alberta
T2R 1K4

Mr. Fred Langston
Teacher Co-Op Education Coordinator
New Westminster Secondary School
835 8th Street
New Westminster, British Columbia
V3M 3S9

Ms. Cathy Larsen Moore
Teacher
Van Walleghem School
19 Whitetail Drive
Winnipeg, Manitoba
R3R 2X7

Ms. Rebecca Lasby
Instructor
SIAST Kelsey Campus
Box 1520
Saskatoon, Saskatchewan
S7K 3R5

Mr. Michael Leong
Program Associate
Center for Civic Education
5146 Douglas Fir Road
Calabasas, California 91302
United States of America

Ms. Diane F. Lewis
Public Educator
John Howard Society of Sydney
106 Townsend Street
Office 1
Sydney, Nova Scotia
B1P 5E1

Mr. Michael Liepner
McGraw Hill Ryerson
15 Birdsall Avenue
Toronto, Ontario
M4R 2B7

Ms. Linda Light
Senior Program Manager
Police Services Branch
Ministry of the Attorney General
No. 207, 815 Hornby Street
Vancouver, British Columbia
V6Z 2E6

Mr. Michael Liknaitszky
John Howard Society of Alberta
#706 10136 100 Street
Edmonton, Alberta
T5J 0P1

Ms. Johanna Lubberts
Teacher
Edmonton Public School Board
Victoria Composite High School
10210 - 108th Street NW
Edmonton, Alberta
T5H 1A8

Mr. Craig MacCulloch
S.S. Department Head
School District 27
Comp. #12, Imperial Ranchettes
R.R.#1
100 Mile House, British Columbia
V0K 2E0

Mr. Dave MacDonald
Teacher
Cohequid Education Centre
Truro, Nova Scotia
B2N 3K3

Ms. Jane MacFadgen
Program Director
Law Foundation of British Columbia
1190 Hornby Street Suite 410
Vancouver, British Columbia
V6Z 2K5

Mr. Russ Maksymetz
Teacher
Abbotsford Senior Secondary School
2329 Crescent Way
Abbotsford, British Columbia
V2S 3M1

Ms. Kathleen Malone
Department of Justice Canada
239 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0H8

Mr. Michael Manley-Casimir
Associate Professor
Centre for Education, Law and Society
Simon Fraser University
Burnaby, British Columbia
V5A 1S6

Ms. Carolyn Marcotte
Secondary Teacher
D.W. Poppy Secondary School
23752-52nd Avenue
Langley, British Columbia
V3A 4R1

Ms. Jane Martin
Program Director
Legal Education for Youth
1850 E. 17th Street, Suite 217
Santa Anna, California 92701
United States of America

Ms. Natalka Martin
Jasper Place Composite High School
8950-163 Street
Edmonton, Alberta
T5R 4B8

Mr. Steve May
Teacher
School District #27
Columneetza Senior Secondary School
1045 Western Avenue
Williams Lake, British Columbia
V2G 2J8

Mr. Jeffrey McClellan
Law Teacher
Yale Secondary School
c/o 2790 Tims Street
Clearbrook, British Columbia
V2T 4M7

Mr. Rick McCormick
Executive Director
Public Legal Education Association of Saskatchewan
210-220-3rd Avenue S.
Saskatoon, Saskatchewan
S7K 1M1

Mr. Colin McDougall
District Principal
Staff Development
Vancouver School Board
1595 West 10th Avenue
Vancouver, British Columbia
V6J 1Z8

Mr. Chuck McGill
Teacher
Langley School District 35
21405-56 Avenue
Langley, British Columbia
V3A 4R3

Ms. Colleen McNamara
High School Teacher
Dartmouth District School Board
95 Victoria Road
Dartmouth, Nova Scotia
B3A 1V2

Mr. Brian McRae
Public Legal Education Society
#150-900 Howe Street
Vancouver, British Columbia
V6Z 2M4

Mr. Theo Meijer
Teacher
Abbotsford Senior Secondary
2329 Crescent Way
Abbotsford, British Columbia
V2S 3M1

Mr. Gerry Melnyk
Law 302, Teacher
Stonewall Collegiate
Box 1000
Stonewall, Manitoba
R0C 2Z0

Arden E. Melzer
Manrod Copmpte Associates
P.O. Box 62
Prosperity, Pennsylvania, 15329
United States of America

Ms. Barbara Miller
Senior Staff Associate
Colorado Legal Education Project
Social Science Education
Consortium
855 Broadway
Boulder, Colorado 80302
United States of America

Mr. Dennis Moffat
Business Education Teacher
Saskatchewan Business
Teachers Association
87 Duncan Crescent
Saskatoon, Saskatchewan
S7H 4K3

Ms. Rose Marie Morin
Teacher
Calgary Board of Education
3009 Morley Trail N.W.
Calgary, Alberta
T2M 4G9

Ms. Gabriella Moro
Legal Services Society
1140 West Pender Street
Suite 300
Vancouver, British Columbia
V6E 4G1

Dr. Ted Morton
Co-Director
Research Unit for SocioLegal
Studies
University of Calgary
Calgary, Alberta
T2N 1N4

Ms. Valerie Murdoch
Research Secretary
Faculty of Education
Simon Fraser University
Burnaby, British Columbia
V5A 1S6

Mr. Terry Murphy
Department Head
Business Studies
Frontenac Secondary School
789 Bath Road
Kingston, Ontario
K7M 4Y3

Ms. Val Napoleon
School District 88 (Terrace)
3211 Kenney Street
Terrace, British Columbia
V8G 3E9

Ms. Jacquelyn Nelson
Policy and Program Services
Ministry of the Attorney General
5th Floor
910 Government
Victoria, British Columbia
V8V 1X4

Mr. Bruce Nielson
Teacher
Eastglen Composite Highschool
11430 68 Street
Edmonton, Alberta
T5B 1P1

Mr. Peter Northcott
Teacher
Prince Rupert Secondary
Prince Rupert, British Columbia

Jackie Olsen
Calgary Legal Guidance
100, 615 MacLeod Trail S.E.
Calgary, Alberta
T2G 4T8

Mr. Don Orloff
Teacher
Kildonan-East Regional
Secondary School
845 Concordia Avenue
Winnipeg, Manitoba
R2K 2M6

Mr. Peter Owen
Director
Legislative Services
Ministry of Education
620 Superior Street
3rd Floor
Victoria, British Columbia
V8V 2M4

Dennis Pavlich
Professor
University of British Columbia
Vancouver, British Columbia
V6T 1W5

Mr. David Perry
Educator
School District #15
158 Eckhirst Avenue East
Penticton, British Columbia
V2A 1Z3

Dr. Gary Phillips
536 Lake Washington Boulevard
East
Seattle, Washington 98112
United States of America

Ms. Pat Pitsula
Lawyer/Research Associate
Centre for Education, Law
and Society
Faculty of Education
Simon Fraser University
Burnaby, British Columbia
V5A 1S6

Kim Popowich
Secretary-Executive Council
Student's Legal Assistance
Room 542, Bio Sciences Bldg.
University of Calgary
Calgary, Alberta
T2N 1N4

Ms. Jane Price
Public Legal Education
383 Sunnyside Avenue
Toronto, Ontario
M6R 2R9

Ms. June Price
383 Sunnyside Avenue
Toronto, Ontario
M6R 2R9

Ms. Linda Rainaldi
Legal Editor
Carswell Publications
815 West Hastings Street
Vancouver, British Columbia
V6C 1B4

Ms. Debra Ram
Executive Director
Rainy River Legal Clinic
316 Mowat Avenue
Fort Frances, Ontario
P9A 1Y6

Mr. Laurance Rand
Chairman,
History Department
Kent School
Kent, Connecticut, 06757
United States of America

Mr. Ron Rapin
Reasearch Officer
Legal Services Society
300-1140 West Pender Street
Vancouver, British Columbia
V6E 4G1

Ms. Glenda Redden
Social Studies Consultant
Department of Education
Box 21, Site 7
RR#3
Armdale, Nova Scotia
B3L 4J3

Mr. Robert Reid
Social Studies Teacher
Midland Avenue C.I.
(Scarborough)
720 Midland Avenue
Scarborough, Ontario
M1K 4C9

Ms. Patricia Rempel
Teacher
Calgary Board of Education
3009 Morley Trail N.W.
Calgary, Alberta
T2M 4G9

H. Resnick
Canadian Legal Education
200-1148 Hornby Street
Vancouver, British Columbia
V6Z 2C3

Ms. Meg Richeson
Program Manager
Department of Justice Canada
239 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0H8

Mr. Peter Ringrose
Executive Director
Public Legal Information
Association of Newfoundland
P.O. Box 1064,
Station C
St. John's, Newfoundland
A1C 5M5

Mr. Kenneth Roberts
Teacher
F.E. Madill Secondary School
Wingham, Ontario
N0G 2W0

Ms. Jo Rosner
Assistant Director
Student Education
Washington State Bar
Association, Public Affairs
2001-6th Avenue
Seattle, Washington 98121-259
United States of America

Rob Sandhu
Teacher
David Thompson Secondary
School
1755 East 55th Street
Vancouver, British Columbia
V5P 1Z7

Mr. Von Sarac
Legal Information Counsellor
Smithers Indian Friendship
Centre
Legal Services Society
Box 2920
Smithers, British Columbia
V0J 2N0

Mr. Marilee Schelp
Director of Business and General
Studies
Fairview College
Box 3000
Fairview, Alberta
T0H 1L0

Ms. Karen Schmidt
Programme Coordinator
Public Education
Edmonton John Howard Society
301, 10526 Jasper Avenue
Edmonton, Alberta
T5J 1Z7

Ms. Vicki Schmolka
Policy, Programs and Research
Branch
Department of Justice Canada
West Memorial Building
344 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0H8

June Schroter
Salisbury Composite High
2000 Brentwood Blvd.
Sherwood Park, Alberta
T8A 4Y1

Mr. Dave Searcy
Teacher
School District #16
School District #16
Box 10
Keremeos, British Columbia
V0X 1N0

Mr.Doug Seitsinger
Director
Public Legal Education
John Howard Society of
Edmonton
301, 10526 Jasper Avenue
Edmonton, Alberta
T5J 1Z7

Ms. Ann Sherman
Executive Director
Community Legal Information
Association of Prince Edward
Island
P.O. Box 1207
Charlottetown, Prince Edward
Island
C1A 7M8

Rod Sherrell
Port McNeill Schoolo District #85
Box 1258
Port McNeill, British Columbia
V0N 2R0

Surjeet Sidhy
Law Courts Education Program
219 - 800 Smithe Street
Vancouver, British Columbia
V6Z 2E1

Ted Slinger
Alpha Secondary School
4600 Parker Street
Burnaby, British Columbia
V5C 3E2

Mr. Mike Smeaton
Teacher Law 12
Chatelech Secondary
Box 1430
Sechelt, British Columbia
V0N 3A0

Ms. Fay Smith
Teacher
Lindsay Thurber Comprehensive High School
4204-58 Street
Red Deer, Alberta
T4N 2L6

Ms. Lois Smith
Business Education Teacher
Parrsboro Regional High School
King Street
Parrsboro, Nova Scotia
B0M 1S0

Ms. Shelley Smith
Producer
TVOntario
2180 Yonge Street
Toronto, Ontario
M4T 2T1

Ms. Elsie Solar
Department Head
Garden City Collegiate
711 Jefferson
Winnipeg, Manitoba
R2V 0P7

Mr. Bob Spearman
Teacher
McNair Senior Secondary
9500 No. 4 Road
Richmond, British Columbia
V7A 2Y9

Mr. Isidore Starr
Professor Emeritus of Education
Queen's College
City University of New York
c/o 6043 East Harvard Street
Scottsdale, Arizona 85257
United States of America

Mr. Mark Steen
New Westminster Secondary School
835 8th Street
New Westminster, British Columbia
V3M 3S9

Mr. Muray Stenton
Teacher
Halifax District School Board
1649 Brunswick Street
Box 370
Halifax, Nova Scotia
B3J 2R1

Mr. Gerry Stephenson
Instructor
Okanagan College
1000 KLO Road
Kelowna, British Columbia
V1Y 4X8

Ms. Eleanor Stewart
Executive Assistant
Federation of Women Teachers' Association of Ontario
1260 Bay Street
Toronto, Ontario
M5R 2B8

Mr. John Stone
Social Studies Consultant
Curriculum Development
Nova Scotia Department of Education
P.O. Box 578
Halifax, Nova Scotia
B3J 2S9

Mr. Bill Stuart
Law Instructor
Malaspina College
900-5th Street
Nanaimo, British Columbia
V9R 5S5

Pat Suelzle
Teacher
Crescent Heights High School
1019 1st N.W.
Calgary, Alberta
T2M 2S2

Rory Summers
School District #47
1341 Aleza Cresc
Prince George, British Columbia
V2M 4E7

Ms. San San Sy
Assistant Director
Legal Resource Centre
10049-81 Avenue
Edmonton, Alberta
T6E 1W7

Ms. Jacqueline Sydnam
Teacher
Surrey School Board
15751-16th Avenue
Surrey, British Columbia
V4A 1S1

Mr. Cal Taillefer
Director, Business Education
Peterborough County Board of Education
Crestwood Secondary Schook
Sherwood Street
Peterborough, Ontario
K9J 7B1

Mr. Steve Talos
Brantford Collegiate and Vocational School
120 Brant Avenue
Brantford, Ontario
N3T 3H3

Mr. Mark Tatchell
Council of Human Rights
ministry of Labour and Consumer Services, B.C.
1019 Wharf Street
Victoria, British Columbia
V8W 2Z3

Ms. Lorna Thomas
Legal Resource Centre
#5 12525-104 Avenue
Edmonton, Alberta
T5N 0V5

Mr. Vic Tracy
Teacher
Delta School District
North Delta Senior Secondary
8270 114th
Delta, British Columbia
V4C 5J6

Dean Jaap Tuinman
Dean
Faculty of Education
Simon Fraser University
Burnaby, British Columbia
V5A 1S6

Ms. Lynn Tupper
Law Program Organizer
Continuing Education- Law Education Program
Edmonton Public School Board
10820-101 Street
Edmonton, Alberta
T5H 3Z8

Mr. Baastiaan A. Vander Vliet
Education Coordinator
John Howard Society of Red Deer
#1 5015-48th Street
Red Deer, Alberta
T4N 1S9

Mr. Paul von Wittgenstein
Teacher/Counsellor
West Vancouver Secondary School
1750 Mathers Avenue
West Vancouver, British Columbia
V7V 2G7

Ms. Alison Walkley
Faculty of Education
Simon Fraser University
Burnaby, British Columbia
V5A 1S6

Ms. Ianthe Warner
Instructor
Selkirk College
Box 1200
Castelgar, British Columbia
V1N 3J1

Ms. Ailsa Watkinson
Public Legal Education Association
210-220-3rd Avenue S.
Saskatoon, Saskatchewan
S7K 1M1

Ms. Deb Weir
Programme Coordinator
Public Education
Edmonton John Howard Society
301, 10526 Jasper Avenue
Edmonton, Alberta
T5J 1Z7

Mr. Walter Werner
Faculty of Education
University of British Columbia
2125 Main Mall
Vancouver, British Columbia
V6T 1Z5

Mr. Stephen Whipp
Executive Director
Arctic Public Legal Education Information Society
Box 2706
Yellowknife, Northwest Territories
X1A 2R1

Mr. Jack Williamson
Teacher
Queen Elizabeth Senior Secondary School
Surrey School District #36
9457 136th Avenue
Surrey, British Columbia
V3V 5W4

Mr. Charles Wilson
Teacher
Crescent Heights High
1019 1st N.W.
Calgary, Alberta
T2M 2S2

Doreen Wyman
Library Technician
Legal Resource Centre
10049 - 81 Avenue
Edmonton, Alberta
T6E 1W7

Mr. Eldon Wyman
Teacher
Edmonton Public School Board
10215 Kingsway NW
Edmonton, Alberta
T5H 4G9

Ms. Ruth Yates
Researcher
Simon Fraser University
Burnaby, British Columbia
V5A 1S6

Appendix IV / Annexe IV
Conference Programme
Programme de la conférence

Law vs. Learning

Examination for Discovery

A National Conference on
Teaching Law in the Schools

New World Harbourside Hotel
Vancouver, B. C.
June 19 - 21, 1988

Sponsored by the
Public Legal Education Association of Canada

Hosted by the
Centre for Education, Law and Society
Simon Fraser University

Program

Sunday 11:00 a.m. - 2:45 p.m.

11:00 a.m.	Registration	*Ballroom Foyer*
11:30 a.m. - 1:00 p.m.	Seminar Leaders' Luncheon Meeting	*Port of Singapore*
12:00 - 5:00 p.m.	Exhibitor Displays	*Ballroom Centre*
1:00 p.m.	Opening Remarks	*Ballroom West*

Welcome on behalf of Simon Fraser University, Conference Host
Dr. Jaap Tuinman, Dean of Education, Simon Fraser University

Welcome on behalf of the Public Legal Education Association of Canada, Conference Sponsor
Mr. Peter Ringrose, President, P.L.E.A.C., and Executive Director of the Public Legal Information Association, St. John's, Newfoundland

Welcome on behalf of the Conference Planning Committee
Ms. Penny Bain, Co-Chair of the Conference and Director of Schools and Legal Information Services, Legal Services Society of British Columbia

Introduction of the Conference Summator
Dr. Gary Phillips, Educational Consultant, Seattle, Washington

1:30 p.m. Drama Presentation — *Ballroom West*
Perspectives on Law-Related Education
The Vancouver Theatresports League

2:30 p.m. Refreshments — *Ballroom Foyer*

2:45 p.m. Panel Discussion — *Ballroom West*
Law vs. Learning: Critical Reflections on Law-Related Education
Panelists will begin by reflecting on past experiences in law-related education — what was done well and what might have been done differently. Their thoughts will then turn to the future — what directions should LRE take?

Reactors from Australia and New Zealand will respond and provide insights into developments in their countries.

Panelists
Wanda Cassidy
For the past 15 years, Wanda Cassidy has been working to improve the teaching of law in the schools — first as a social studies and law teacher, then as Director of the Schools Program at the Legal Services

Sunday 2:45 p.m. - 6:30 p.m.

Society of British Columbia, and now as Co-Director of the Centre for Education, Law and Society at Simon Fraser University. She has been actively involved in the design and instruction of several courses on law-related education which are now offered in SFU's Faculty of Education. Her research and writing has focussed on teaching legal concepts, the meaning of legal literacy, simulations and other teaching strategies and curriculum development in law. Her credentials (she also has a faculty appointment (social studies) in the Faculty of Education) make her an ideal consultant for projects involving the infusion of law into social studies.

Isidore Starr
Isidore Starr, Professor Emeritus of Education at Queens College in New York, is one of the most widely known and respected figures in law-related education. Many Canadians have been introduced to Dr. Starr's ideas through his writing. He is a frequent contributor to the American periodical, *Update on Law-Related Education*, and has also authored several books, including *Justice: Due Process of Law* and *The Idea of Liberty: First Amendment Freedoms*. Dr. Starr is an experienced instructor and consultant in law-related education and a valued member of many advisory committees. He is the recipient of several awards and citations.

This session will be chaired by *Lois Gander*, Director, Legal Resource Centre, Faculty of Extension, University of Alberta. Ms. Gander is also Conference Co-Chair.

4:00 p.m. Seminar Groups — *Ballrooms East and West*

Organizer: *Peter Arnet*, Social Studies Coordinator, Ministry of Education, Curriculum Development Branch, Province of British Columbia.

5:00 - 6:00 p.m. Opening Reception (No host bar) — *Ballroom East*

6:00 p.m. PLEAC Annual General Meeting — *Ballroom West*

Monday 8:00 a.m. - 10:00 a.m.

8:00 a.m. Hosted Breakfast *Ballroom Foyer and Ballroom Centre*

8:00 a.m. - 5:00 p.m. Exhibitor Displays *Ballroom Centre*

9:00 a.m. Plenary Session *Ballroom East*

Approaches to Teaching Law

This session provides a general overview of several instructional approaches that can be useful at the classroom level. Dr. Phillips' theoretical overview will provide a basis for discussion on the approaches identified in law-related education; these are discussed more fully in the workshops that follow.

Speaker:

Gary Phillips is currently Executive Director of the National School Improvement Project in Seattle. He was formerly professor in Education at Simon Fraser University and Ball State University. Dr. Phillips was also Director of Leadership in Schools Centre, Butler University, Indianapolis, and has experience as a probation officer, high school principal and teacher of all grades.

10:00 a.m. Concurrent Workshops

Approaches

1. Issues Orientation *Port of New York (Third Level)*

Who said students have equal rights? Have the courts created a double-standard by assessing and interpreting the right of due process differently for adults than for students? Students focus on this issue while developing their understanding of relevant legal concepts and substantive and procedural laws associated, specifically, with the powers of arrest and search. A variety of ways in which this issue can be approached will be demonstrated.

Workshop Leader

Steve Talos is a high school history and law teacher from Brantford, Ontario who is presently completing graduate studies (M.Ed. Curriculum) at the University of Western Ontario. He has taught the legal education course in the Faculty of Education at the University of Toronto.

2. Concept Approach *Port of Singapore (Third Level)*

This workshop will have three foci: 1) a discussion of the various kinds of legal concepts and their significance in understanding law, 2) an examination of techniques and strategies for teaching concepts, and 3) exemplification of ways in which these techniques may be applied to the teaching of particular legal concepts.

Workshop Leader

Jerrold Coombs is Professor of Philosophy of Education and a member of the Law Related Education Project at the University of British Columbia. His major research interests include the study of teaching strategies, fundamental legal concepts, legal reasoning, and practical deliberation. He is currently co-editing a book on the goals of law related education in which he will include articles on respect for the rule of law and legal reasoning.

Monday 10:00 a.m.

3. Solving Law-Related Problems Through Community Action *Port of Sydney (Third Level)*

Civic responsibility and citizen participation skills can be promoted by actively engaging students in community-based projects. For many proponents of action learning, the ultimate goal is to have students attempt to exert influence on public policy. For others, the goal is to inform students about civic life and social issues through direct experience.

Workshop Leader:
Barbara Miller is a senior staff associate at the Social Science Education Consortium (SSEC) in Boulder, Colorado and Director of the Civic/Legal Education program. In addition to coordinating teacher training programs, she directs the "Conflict Resolution in the Schools" project and is working on a national evaluation of law-related education. Prior to joining SSEC, she was a junior high teacher and social studies coordinator in the Colorado public school system.

4. Conflict Resolution Approach *Port of Vancouver (Ballroom Level)*

Advocates of this approach point out that, in reality, most legal disputes are settled through private negotiations or out-of-court strategies such as mediation and arbitration. Therefore, a student's legal education must include practice in these non-adversarial ways of resolving disputes as well as a familiarity with agencies which use these techniques.

Workshop Leaders:
Pat Pitsula is employed as a Research Associate and Sessional Instructor for the Centre for Education, Law and Society at Simon Fraser University. Her "Report on Alternate Dispute Resolution Projects" provided the basis for the establishment of an SFU course for teachers on Conflict Resolution in the Classroom. She taught elementary school for several years before becoming a lawyer.

Betsy Coddington is currently an LRE specialist for the Oregon Law Related Education Program. She is involved in coordinating and implementing peer mediation programs in Oregon schools, K-12. Ms. Coddington also teaches graduate level courses on law-related education at Lewis and Clark College, the college where she received her law degree in 1983.

Monday 10:00 a.m. - 1:30 p.m.

5. Law in the Multicultural Context *Port of Hong Kong (Third Level)*
A multicultural orientation sensitizes students to a better understanding of the relationship between law and ethnicity in our society and in the world. Students consider topics such as the treatment of minority groups under Canadian law, the effect legal events in one country have on people in other countries, and the significance of international law.

Workshop Leader:
Glenda Redden is a social studies consultant with Nova Scotia's Department of Education. She is presently working on her doctoral dissertation — a study of learning style characteristics of students of different ethno cultural backgrounds. She has taught all grade levels but specializes in social studies and the non-academic student.

6. Practical Law: A Lifeskills Approach *Port of San Francisco (Third Level)*
This approach provides students with practical knowledge and skill development opportunities in law that affect their daily lives.

The "Street Law" material developed in the U.S. will be referred to; also a national study which examines law-related education as a preventive measure to juvenile delinquency.

Workshop Leader:
Elizabeth (Bebs) Chorak is a Program Director with the National Institute for Citizen Education in the Law (NICEL) in Washington, D.C. In this role she consults with and provides training sessions for educators throughout the United States. Ms. Chorak, who began her career as a teacher of special education, also has a strong background in programming for juvenile offenders.

11:30 a.m. Lunch *Ballroom West*

12:30 - 1:15 p.m. Drama Presentation *Ballroom West*
Kids' Rights
Vancouver Youth Theatre

1:30 p.m. ***Resource Fair*** *Ballrooms East and West, Port of Vancouver and all Third Level rooms*
- learn about new programs, teaching approaches, resources, ideas
- see handout in conference folder outlining events and locations

Monday 3:15 p.m.

3:00 p.m. Refreshments *Ballroom Foyer*

3:15 p.m. Concurrent Workshops
Methodology

1. Simulations *Port of Hong Kong (Third Level)*
This workshop will examine how simulations can be used to teach legal concepts and critical thinking skills. A major focus will be on the use of mock trials at the intermediate and secondary levels. Participants will become familiar with the different types of mock trials currently in use, some interesting pre-mock trial activities and methods of evaluation. If time permits, participants will conduct a short simulation.

Workshop Leader:
Rick Craig is a former law teacher who now directs the Law Courts Public Education Program in British Columbia. He has designed and published four mock trial kits and several other simulations for Law 12, Social Studies 11 and the Grade 5-7 level and conducted hundreds of mock trials involving students from grade two to university. Currently, he is doing graduate work at Simon Fraser University on simulation learning and the use of mock trials.

2. Participational Drama *Port of Vancouver (Ballroom Level)*
Copies of the Alberta Legal Resource Centre publication "Cultures in Conflict" will be distributed and examined. This manual describes two youth programs where participational drama was used for law-related education. One program focused on the story of the Acadians, the other on the North-West Mounted Police. Excerpts of a video showing children participating in the latter program will be shown to acquaint workshop participants with the rationale for and advantages of using participational drama for law-related education. Participants will be invited to participate in several activities which demonstrate the strategies and skills used by a leader of participational drama. They will also be encouraged to discuss how they might use this approach in their work.

Workshop Leader:
Lorna Thomas freelances as an educator, popular theatre worker, actress/clown and director. From 1982-1985 she was the Youth Program Coordinator at the Legal Resource Centre in Edmonton. During this time she experimented with participatory drama as an educational technique for helping children learn about the law.

Monday 3:15 p.m.

3. Computers and Teaching Law *Port of Singapore (Third Level)*

These issues will be discussed in an attempt to form a "model of appropriate use" of computers. Questions such as the following will be addressed

- when is it appropriate to use computers in education?
- for which teaching objectives are computers useful/not useful?
- for which teaching methodologies are computers well suited?

Materials that are presently available for the teaching of law in schools will then be compared to this model.

Workshop Leader

Phillip Knight left the private practice of law in 1985 to become Executive Director of Manitoba's Community Legal Education Association. He possesses a keen interest in the educational use of computers and has authored a study of law-related education in Manitoba schools.

4. Methods for Teaching About the Charter of Rights and Freedoms *Port of Sydney (Third Level)*

This workshop will commence with a brief overview of student rights as protected by the Charter. By focusing on student rights, several important Charter rights and freedoms will be identified. Teaching methods, strategies, and exercises suitable for teachers from grades 5-12 will then be discussed.

Workshop Leader

Ailsa Watkinson is a teacher who, for the past ten years, has worked for the Saskatchewan Human Rights Commission. She has held various positions, all of which have dealt with education and human rights. She has just completed her Masters in Education Administration — her thesis was on student discipline and the Charter.

5. Methods for Teaching Human Rights *Port of New York (Third Level)*

The first half of this workshop will provide a conceptual framework, both legal and philosophical, from which teachers may address various human rights issues. Difficulties inherent in the teaching of human rights will be examined. In the second half the focus will shift to a newly developed resource for teachers entitled *Teaching Human Rights: A Casebook for High School Teachers*. Participants will be given concrete ideas on how to use this resource in the classroom.

Monday 3:15 p.m.

Workshop Leaders:
Jane Price is presently employed by the Public Legal Education Society of Nova Scotia. She obtained her law degree in 1987 and plans to article with a Toronto firm beginning this summer.

Grace Frank is the Youth and Schools Coordinator at the Public Legal Education Association of Saskatchewan. She is a former teacher who has designed and delivered workshops on human rights education to teachers throughout Saskatchewan.

6. Judicial Reasoning and the Charter *Port of San Francisco (Third Level)*

A famous American jurist once said: "Understanding the law is learning how judges apply the law". While this is something of an exaggeration, its message has been under-appreciated by legal educators. If we want a reliable idea of our rights under the Charter we have to have some understanding of judges' reasoning when applying the Charter to particular circumstances.

The workshop offers an approach suitable for secondary school students and adults which promotes knowledge of and respect for the Charter by examining how judges decide Charter cases. Participant discussion of several recent Supreme Court opinions will be used as a vehicle for demonstrating both the nature and value of this approach and practical teaching strategies.

Workshop Leader:
Roland Case is a member of the Law-Related Education Project at the University of British Columbia. A former elementary school teacher, he has taught courses at several universities in Canada including the University of British Columbia where he teaches the law-related education methods course. He has presented numerous papers and workshops on the Charter at professional and academic conferences.

7. Ways of Incorporating Law Across Subject Areas *Ballroom East*

A panel of elementary and secondary teachers will initially present ideas and strategies they have employed for incorporating law into their teaching assignments. Participants in this workshop will then have the opportunity to question panelists about the materials presented and about the general subject of incorporating law into other subject areas.

Workshop Leader and Chair:
Carolyn Marcotte is a secondary teacher with specialties in both Law and Geography. She has published material on legal topics for use in secondary Social Studies classes. She is currently enrolled in a graduate program, and periodically teaches the law methodology course in the Faculty of Education at Simon Fraser University.

Monday 3:15 p.m. - 10:00 p.m.

Panelists:
Joan Engel is a former social studies teacher who is presently employed by the Alberta Department of Education. She is involved in the development and implementation of a new ethics course at the junior secondary level. A module on "Fairness and the Law" has been developed as part of this course.

Heather Gascoigne is an elementary teacher who is currently completing her Master's degree. She has a special interest in story drama and has been active developing mock trial scripts for Law Day using fairy tales. She has recently developed a law program for all intermediate level students at her elementary school.

Ruth Yates is a secondary teacher with a Master's degree in English who will be beginning doctoral work in education this fall. She has a special interest in the hidden curriculum, especially as it relates to learning about law.

6:10 p.m. Departure for hosted dinner boat cruise on the *MV Brittania*. Shuttle bus service to Harbour Ferries at north foot of Denman Street (parking available on site). BOAT DEPARTS PROMPTLY AT 7:00 P.M. *Meet in Ballroom Foyer*

7:00 p.m.- 10:00 p.m. Hosted Boat Cruise and Dinner

Tuesday 8:00 a.m. - 10:30 a.m.

8:00 a.m. Hosted Breakfast with Seminar Groups — *Ballroom Foyer and Ballroom West*

9:00 a.m. Plenary Session — *Ballroom West*

Working in the Schools: Impediments and Strategies for Implementing Law in the Classroom

Gaining access to the school curriculum is a concern of many special interest groups. Considerable resources are invested in developing learning materials and then distributing them to teachers. But are these new ideas or resources actually used in classrooms? If so, how? And to what effect? What are the reasons for different patterns of implementation? Such questions often represent points of frustration for people who want to see some new subject matter taught systematically across the schools of a province.

This presentation examines three questions on curriculum change from the point of view of recent research. First, what are some *impediments* to implementing change in classrooms? Second, what factors *enhance* the acceptance and use of new *materials* in the classroom? Third, what kinds of *questions* need to be addressed during *inservice* sessions?

The presentation takes the perspective of the teacher because what he or she does in the classroom is the meaning of curriculum implementation. Examples of major points are drawn from recent studies of how interest groups try to have an impact on the school curriculum.

Speaker:
Dr. Walter Werner is an Associate Professor of Curriculum Studies at the University of British Columbia. He is a former elementary and high school teacher of Social Studies, English and global issues. His current research projects focus on: a) strategies of school change and curriculum implementation, b) the politics of school change, and c) strategies used by interest groups to effect curriculum change. He also works with various school districts, interest groups and government agencies in the area of social change.

Facilitator:
Colin McDougall, District Principal Staff Development, Vancouver School Board, has had experience at three levels in the school system: he taught at both the elementary and secondary levels and is now working at the district level. He is responsible for providing professional and staff development programs for Vancouver's 3500 teachers and administrators.

10:30 a.m. Refreshments — *Ballroom Foyer*

Tuesday 10:45 a.m. - noon

10:45 a.m. Keynote Speaker *Ballroom West*

Law, the Charter and the Idea of Canada

This address will focus on the way in which laws reflect the values of society and the way in which Canada's new Charter of Rights and Freedoms reflects its history and cultural development.

Thomas R. Berger was appointed to the British Columbia Supreme Court in 1971, the youngest judge to sit on that court in this century. He headed three Royal Commissions of Inquiry during his tenure as judge, including the widely publicized Mackenzie Pipeline Inquiry. In April 1983, Berger resigned from the bench so that he could be free to speak on questions of human rights. He now teaches law at the University of British Columbia and is in great demand as a speaker throughout Canada and the United States.

11:30 a.m.- noon ***Closing Remarks*** *Ballroom West*

Dr. Gary Phillips will bring the conference to a close by communicating his personal observations and reactions to the discussions and activities which have taken place during the past three days.